Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien
Theorie – Geschichte – Didaktik

Band 99

Die Zeitalter werden besichtigt

Aktuelle Tendenzen der Kinder- und Jugendliteraturforschung

Festschrift für Otto Brunken

Herausgegeben von Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann und Felix Giesa





Die Autoren widmen sich drei unterschiedlichen Schwerpunkten der Kinder- und Jugendliteraturforschung: den historischen Aspekten, der kinder- und jugendliterarischen Bildforschung sowie in thematischen und narratologischen Einzelstudien Aspekten aktueller und historischer Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Diese Schwerpunkte stecken zugleich die Arbeits- und Forschungsbereiche Otto Brunkens ab, dem dieser Band gewidmet ist. Otto Brunkens Lehr- und Forschungstätigkeit liegt seit rund drei Jahrzehnten maßgeblich auf der gesamten Bandbreite der (historischen) Kinder- und Jugendliteraturforschung sowie der Literaturkritik und den Bildmedien.

Otto Brunken ist Akademischer Oberrat und Kustos an der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendmedienforschung (ALEKI) sowie außerplanmäßiger Professor am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln.

www.peterlang.com

Die Zeitalter werden besichtigt

Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien
Theorie - Geschichte - Didaktik

Herausgegeben von Hans-Heino Ewers,
Ute Dettmar und Gabriele von Glasenapp

Bd. 99



Die Zeitalter werden besichtigt

Aktuelle Tendenzen der Kinder- und Jugendliteraturforschung

Festschrift für Otto Brunken

Herausgegeben von Gabriele von Glasenapp,
Andre Kagelmann und Felix Giesa (Hrsg.)



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Umschlagabbildung:
Frida Schanz: Der Teufelsbub

ISSN 1435-4721
ISBN 978-3-631-66032-4 (Print)
E-ISBN 978-3-653-05299-2 (E-Book)
DOI 10.3726/978-3-653-05299-2

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhalt

Teil III: Thematische und narratologische Aspekte – Einzelstudien

Vorwort

„Die Zeitalter werden besichtigt“ – mit diesem (leicht modifizierten) Zitat ließen sich die wissenschaftlichen Arbeiten Otto Brunkens, den wir mit dieser Festschrift ehren möchten, wenigstens zum Teil durchaus zusammenfassen, gilt er doch seit Jahrzehnten als einer der ausgewiesensten Kenner vor allem der frühen Epochen der Kinder- und Jugendliteratur, des späten Mittelalters, der Frühen Neuzeit, des Barock und der Frühaufklärung – also von Zeitaltern, die lange, und wie wir mittlerweile durch die Forschungen Otto Brunkens wissen, zu Unrecht im Schatten der ‚großen' kinderliterarischen Epochen Aufklärung und Romantik gestanden haben.

Dieses spezifisch literarhistorische Interesse gerade an den frühen Epochen der Kinder- und Jugendliteratur war bei Otto Brunken zu Beginn seines Studiums in dieser Intensität noch gar nicht abzusehen – nicht zuletzt aus dem Grund, da Kinder- und Jugendliteratur zu diesem Zeitpunkt an den deutschen Universitäten noch gar nicht als Studienfach etabliert war. So beginnt sein akademischer Werdegang wie bei vielen Kolleginnen und Kollegen dieser Generation, die später maßgeblich an der Konstituierung der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft als einem eigenen literatur- wie kulturwissenschaftlichem Forschungsbereich beteiligt waren, mit einem Studium von Fächern, die aus heutiger Perspektive durchaus als benachbarte Felder der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft gelten können, selbst an diesem Gebiet aber (noch) keinerlei wissenschaftliches Interesse haben: der Neu- und Altgermanistik, der Slavischen Philologie und Theaterwissenschaft, zu Beginn an der Universität zu Köln, danach an der FU Berlin, zuletzt in Bochum. Nach dem Magisterabschluss arbeitet er zunächst als Verlagslektor, dann wird er Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität zu Köln. Ganz offensichtlich wird in diesen Jahren zugleich Otto Brunkens Interesse an der Kinder- und Jugendliteratur geweckt, denn 1989 promoviert er an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt a. M. bei Klaus Doderer mit der Arbeit *Der Kinder Spiegel. Studien zu Gattungen und Funktionen der frühen Kinder- und Jugendliteratur*. Im Jahr 2000 habilitiert sich Otto Brunken mit seinen *Studien zur Kinder- und Jugendliteratur* an der Universität zu Köln und erhält die Venia legendi für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur und Medien. Bis zu seiner Pensionierung ist er Akademischer Oberrat und Kustos an der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendmedienforschung (ALEKI) sowie außerplanmäßiger Profes-

sor am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln.

Otto Brunkens Lehr- und Forschungsschwerpunkte, die sich in einer Vielzahl an Publikationen niederschlagen, liegen neben Arbeiten zur Allgemeinliteratur auf der ganzen Breite der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft, der Literaturkritik und den Bildmedien. Einen besonderen Platz in seinen Veröffentlichungen nimmt das fünfbändige *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur* (1982–2008) ein, dessen Mitherausgeber und produktiver Beiträger er zugleich ist. Historisch ausgerichtet ist auch der von ihm herausgegebene *Schatzbehalter*, das von der ALEKI in Zusammenarbeit mit dem Bilderbuchmuseum Burg Wissem betriebene Internetportal für historische Kinder- und Jugendliteratur – ein in Deutschland bislang singuläres Projekt. Neben der diachronen Forschung zur Kinder- und Jugendliteratur widmet Otto Brunken sich auch deren aktuellen Tendenzen, wie in der Herausgabe der Internet-Empfehlungs- und Rezensionszeitschrift *Les(e)bar* deutlich wird. Sein Engagement für die zeitgenössische Kinder- und Jugendliteratur zeigt sich weiterhin in seinen vielfältigen Jurytätigkeiten: Von 1998 bis 2003 ist er Mitglied der Jury des *Oldenburger Kinder- und Jugendbuchpreises*, von 2003 bis 2006 führt er den Vorsitz der Kritikerjury für den *Deutschen Jugendliteraturpreis*, seit dem Jahr 2003 ist er Mitglied der Jury *Die besten 7 Bücher für junge Leser* beim Deutschlandfunk. Darüber hinaus interessiert er sich für das visuelle Erzählen: Davon zeugen seine Beschäftigung mit allen Arten von buchmedialen Bildnarrationen und sein großes Engagement für die Vermittlung eines wissenschaftlichen Blicks auf filmisches Erzählen, wie auch aus seiner Leitung der Filmsammlung der ALEKI deutlich wird. Otto Brunkens akademisches Wirken ist nicht zuletzt in maßgeblicher Weise auch durch seine unermüdliche Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses geprägt, davon zeugen eine Vielzahl von ihm betreuter Examens- wie Doktorarbeiten, die vor allem aktuelle Fragestellungen der Kinder- und Jugendliteraturforschung in den Blick nehmen und bis heute entscheidend dazu beitragen, die Position der Universität zu Köln als einen der zentralen Wissenschaftsstandorte der aktuellen Kinder- und Jugendliteraturforschung weiter zu festigen.

Die Gegenstände und Themen der vorliegenden Festschrift unternehmen den Versuch, die Schwerpunkte von Otto Brunkens Forschung aufzugreifen, weshalb ihr erster Teil den historischen Aspekten der Kinder- und Jugendliteraturforschung gewidmet ist: Im ersten Beitrag, „Zwischen ‚Frühlingserwachen' und expressionistischem Pathos. Wolfgang Bächlers Jugendtragödie *Der nächtliche Gast* aus dem Jahr 1950", untersucht Hans-Heino Ewers einen bislang nicht im Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen stehenden, Jugend thematisierenden

Roman, in dessen Zentrum das Lebensgefühl ehemaliger Kriegskinder verhandelt wird, die nun, zu jungen Männern herangewachsen, an der Welt der Erwachsenen scheitern – nicht zuletzt deshalb, da ihnen in Krieg und Nachkriegszeit eine wirkliche Jugend gar nicht zuerkannt worden ist.

Erich Schön fokussiert in seinem Beitrag „Zur Archäologie der modernen Lesepropädeutik im 18. Jahrhundert" den Blick auf einen markanten Ausschnitt aus der Geschichte des Lesens, indem er ausgehend von der Diskussion um den ‚Galanten Roman' und dann hauptsächlich um die ‚Frauenromane' seinen Schwerpunkt auf weibliche Lektüren im 18. Jahrhundert legt. Dabei skizziert er eine Entwicklung, die von der Ablehnung des Lesens fiktionaler Texte über die bloße Tolerierung bis hin zur Verknüpfung mit einem Konzept von bürgerlicher Identitätsarbeit reicht.

Ernst Seibert widmet sich dem in Österreich weit über die Zwischenkriegszeit hinaus äußerst erfolgreichen Autor A[lois] Th[eodor] Sonnleitner sowie seinem umfangreichen Œuvre, von dem allerdings heute nur noch die Trilogie *Die Höhlenkinder* im literarisch-kulturellen Gedächtnis präsent ist. Von besonderem Interesse sind dabei für ihn die in Österreich und Deutschland sehr unterschiedlichen Rezeptionsmodi: In der österreichischen Kinder- und Jugendliteraturgeschichte wird Sonnleitner durchaus Klassiker-Status zuerkannt, in entsprechenden deutschen Monographien findet er keine Erwähnung, wiewohl – ein weiterer Schwerpunkt des Beitrages – Sonnleitners Einfluss auf Charlotte Bühlers Entwicklung der Lesealtertheorie mittlerweile als unbestritten gelten kann.

Andreas Seidler nimmt in seinem Beitrag zu „Theodor Dielitz' *Land- und Seebildern*" die Konstituierung des bürgerlichen Subjekts im 19. Jahrhundert in den Blick, indem er in der Erzählung *Ein Seegefecht mit Wilden* aus Dielitz' Abenteuerband *Land- und Seebilder* das Panorama als neues Paradigma des Sehens in seiner Wirkung auf Fremd- und Selbstwahrnehmung untersucht. Im Panorama erblickt er dabei nicht nur ein zunächst für das 18. Jahrhundert neues mediales Dispositiv, sondern auch einen Modus (kinder- und jugendliterarischer) erzählender Weltvermittlung, eine – unbenommen aller aus postkolonialer Perspektive anzubringenden Kritik – auch im eigentlichen Sinn zu verstehende Horizonterweiterung.

Klaus-Ulrich Pech widmet sich in seinem kulturgeschichtlichen Beitrag zu „Anni von Instettens Kinderlektüre" einem weiteren Dispositiv des 19./20. Jahrhunderts, nämlich dem modernen Kaufhaus am Beispiel des Berliner Warenhauses Wertheim: Diesen „Pseudosakralraum der Ware" (Werner Hofmann) durchmisst er mit Blick auf dessen Angebot an kinder- und jugendliterarischen Werken, indem er den Katalog des Jahres 1903/04 einer akribischen Untersu-

chung unterzieht. Diese exemplarische Bestandsaufnahme der im gehobenen Bürgertum wertgeschätzten und deshalb angebotenen und gekauften Kinder- und Jugendliteratur nutzt er zu mentalitätsgeschichtlichen Rückschlüssen, die er mit einem Augenzwinkern an den Bürgerlichen Realismus rückbindet: Was wäre (nicht) geschehen, wenn Effi die richtigen Bücher gelesen hätte …

Der zweite Teil der Festschrift „Aspekte der kinder- und jugendliterarischen Bildforschung" wird von Gina Weinkauffs und Bernd Dolle-Weinkauffs Ausführungen zum Themenkomplex „Bilderbuch und Gedichtadaption" eröffnet. Untersucht wird, an drei Beispielen, die bildliche Inszenierung sogenannter vorbekannter Gedichte, die bereits eine eigene Geschichte besitzen, bevor sie in ein Bilderbuch übernommen werden. In den Blick genommen wird damit eine Spielart des Bilderbuchs, die sich durch ihre kontinuierliche Bildfolge von der Illustration als bloße Beigabe zum Text eindeutig abgrenzen lässt und eine umfassende Inszenierung des Texts im Zusammenspiel von verbalen und piktoralen Elementen ermöglicht. Damit kann gezeigt werden, wie zum einen die unterschiedliche Rolle der Narrativierung in der Bildfolge mit divergierenden Adressatenkonzepten einhergeht und zum anderen wie diese zu unterschiedlichen Interpretationen einer Gedichtvorlage führen.

Ulrich Kreidt greift in seinen kunsthistorisch ausgerichteten „Bemerkungen zu den Bildern im *Ritter vom Turn*" einen für die Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur zentralen Text auf: Marquard von Steins Übersetzung von *Chevalier de la Tour* (dt. *Der Ritter vom Turn*). Der Text begründet zum einen die eigenständige Kinder- und Jugendliteratur, zum anderen sind die Illustrationen ein beachtliches Beispiel spätmittelalterlicher Buchkunst. Wurden diese in der Vergangenheit (u. a. durch Otto Brunken) dem jungen Albrecht Dürer zugeschrieben, wird dies in der aktuellen Forschungsliteratur in Zweifel gezogen. Kreidt favorisiert die These, die Illustrationen Dürer zuzuschreiben, dies jedoch, in Abgrenzung von der älteren Forschung, nunmehr durch eine kritische Argumentation vom Bild her.

Maria Michels-Kohlhage wendet sich im Anschluss an diesen Beitrag der Publikationsgeschichte des Exempelbuchs *Ritter vom Turn* zu. Ihre kommentierte chronologische Bibliographie der Druckausgaben und Editionen vom 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart unterstreicht einerseits die Ausführungen Ulrich Kreidts zum Erfolg und zur Popularität des Stoffes und ermöglicht andererseits einen Überblick über die unterschiedlichen Phasen der Rezeption vom Mittelalter bis heute.

Ausgehend von der These, wonach Bilderbüchern auf Bild- wie Textebene durchgängig eine zweite, parabolische Ebene eingeschrieben ist, die zumindest

implizit auch Auskunft über die Zeit ihrer Entstehung, über die Rolle des Kindes, die vorherrschenden gesellschaftlichen und pädagogischen Vorstellungen und über die Sichtweise der Erwachsenen auf das Kind geben, geht Maria Linsmann in ihrem Beitrag „Kindheitsdarstellungen im Bilderbuch vom 19. bis zum 21. Jahrhundert“ am Beispiel ausgewählter Bilderbücher der Frage nach, wie sich der Blick der Erwachsenen auf das Kind und damit zugleich das Bild des Kindes selbst im Verlauf der letzten 150 Jahre verändert hat bzw. was die im Bilderbuch evozierten Kindheitsbilder über die Rolle des Kindes auszusagen in der Lage sind.

Mareile Oetken stellt in ihrem Beitrag „Klassiker im Bilderbuch“ Überlegungen zu Werktreue und Adressierung an. Sie unterscheidet zwischen der Sinn- und der Textpflege, also einer Auseinandersetzung auf rein stofflicher Ebene im Gegensatz zur Werktreue, und stellt für das Gros der von ihr untersuchten Bilderbücher fest, dass sich kinderliterarische Bilderbücher sowohl in Form von Adaption wie Transformation aufgrund der vorgeblich höheren Wertigkeit mit Vorliebe kanonisierter Prätexte annehmen. In F. K. Waechters *Prinz Hamlet* erkennt sie schließlich eine gelungene Klassikertransformation ins Bilderbuch.

Den Fokus auf die Funktionen kindlicher Figuren in einem kanonisierten Werk legt auch Christine Reents in ihrem Essay über die Kinderfiguren in „Die Bibel in Bildern“ (1860) des spätromantischen Malers Julius Schnorr von Carolsfeld. In der Tradition vor allem aufklärerischer wie romantischer Kindheitsdarstellungen schuf Schnorr von Carolsfeld in biblischen Geschichten mit Vorliebe kindliche Figuren; zugleich modifizierte er biblische Szenen dahingehend, dass er kindliche Figuren hinzufügte, wo sie auf der Textebene nicht vorhanden waren. Sie sollten den kindlichen Betrachtern als Identifikationsangebote und damit zugleich als Übermittler gesellschaftlicher Werte wie Gehorsam, Elternliebe, Mut und Tapferkeit dienen. Die Vielfalt dieser Kinderfiguren trug trotz ihrer explizit erzieherischen Funktionen erheblich zur Popularität der *Bibel in Bildern* bei, deren Einflüsse noch in den illustrierten Kinderbibeln des ausgehenden 20. Jahrhunderts nachweisbar sind.

Der den Band abschließende dritte Teil „Thematische und narratologische Aspekte – Einzelstudien“ wird durch den Beitrag von Sieglinde Grimm über „Urszenen des Erzählens: Zum Erwerb narratologischer Kompetenz im Szenischen Spiel“ eröffnet. Am Beispiel von Yasmina Rezas Erfolgsstück *Der Gott des Gemetzels* wird untersucht, auf welche Weise Schülerinnen und Schüler narratologische Kompetenz erwerben können. Ausgehend von der Überlegung, dass heutige Erkenntnisse zum Erzählerwerb und zur Narratologie bereits in den Darlegungen des Aristoteles zur Dichtung und insbesondere über die ‚Urszene’ des Erzählens präfiguriert worden sind, kommt sie zu dem Schluss, dass sich diese Darlegun-

gen auch im Kontext des Szenischen Spiels für den Erzählerwerb nutzen lassen, eine Schlussfolgerung, die in die These mündet: Das ideale didaktische Modell wiederholt die Kulturgeschichte.

Daniela A. Frickel stellt in ihrem ebenfalls narratologisch ausgerichteten Beitrag „Ansichtssache?!“ Überlegungen zum inklusiven literaturdidaktischen Potential multiperspektivisch erzählter Texte der aktuellen Jugendliteratur an. Sie argumentiert, dass Literatur genuin inklusives Potenzial besitze und weist dies am Beispiel dreier zeitgenössischer, multiperspektivisch erzählter Jugendromane nach. Dabei macht sie sich für eine Stärkung der fachwissenschaftlichen Sachanalyse stark, da es erst diese ermögliche, die ästhetischen und inklusiven Potentiale eines Textes zu ergründen.

Nadine Maria Seidel widmet sich in ihrem Beitrag „*Crossdressing to survive*“ einem bisher kaum erforschten kulturellen Phänomen Afghanistans bzw. dessen Transformation in der aktuellen Jugendliteratur: den *bacha posh,* den ‚Töchtersöhnen‘ Afghanistans, d. h. von als Jungen verkleideten Mädchen. Ausgehend von Anmerkungen zum traditionellen literarischen Topos der Maskerade und im Anschluss an Überlegungen zum Geschlechterkonzept Judith Butlers und Hilge Landweers vermisst Seidel auf der Grundlage der Raumsemantik Jurij M. Lotmans das aktuelle jugendliterarische Feld anhand der Romane *Die Sonne im Gesicht* von Deborah Ellis sowie *Samira und Samir* von Siba Shakib. Im Zentrum ihrer Ausführungen stehen Fragen nach der Konstruiertheit von Identität und der Performativität von Geschlecht.

Auch Nadine Biekers Beitrag „Weiblichkeitsbilder im aktuellen Adoleszenzroman“ widmet sich der Frage nach Geschlecht und weiblicher Identität, und zwar am Beispiel von Tamara Bachs Roman *Marienbilder*. Im Zentrum der Ausführungen steht die Frage nach den Möglichkeiten weiblicher Emanzipation in einer postmodernen Gesellschaft, in der vorgeblich alles bereits emanzipiert worden ist, weshalb – so die zentrale These – eine weibliche Emanzipation im herkömmlichen Sinn nicht gelingen kann. Aus diesem Grund möchte der Beitrag den Begriff der weiblichen Emanzipation erneut zur Diskussion stellen, um ihn in seiner bisherigen Bedeutung zu dekonstruieren und ihn so kritisch auf seine gegenwärtige Relevanz hin zu befragen.

Nana Wallraff fokussiert in ihrem Beitrag „Abwesende Mütter im aktuellen realistischen Kinderroman“ ebenfalls weibliche Figuren, allerdings aus der Perspektive des Generationenverhältnisses: Sie untersucht am Beispiel von vier Werken die Funktionen und Konstellationen abwesender Mutterfiguren in aktuellen realistischen Kinderromanen. Als Indikator für die Modernität der untersuchten Romane kann die Komplexität der mütterlichen Abwesenheit gewertet werden –

sie wird durchaus thematisiert und auch problematisiert, allerdings mehrheitlich weder durch die Instanz des Erzählers noch durch die Figuren als negativ bewertet, vielmehr geht sie einher mit der Mündigkeit und Selbständigkeit der kindlichen Protagonisten und zugleich mit einem gewandelten Bild von Familie, bei dem auch die Väter gleichsam selbstverständlich die ‚Mütterrolle' übernehmen können.

Thomas Mayerhofers Beitrag „Zwischen Allmacht und Ohnmacht" widmet sich jugendlichem Peerverhalten in zeitgenössischen Jugendromanen unter dem Gesichtspunkt des Rituals. Begreift man die teils als deviant bewerteten Verhaltensweisen männlicher Adoleszenz als Rituale einer sich selbst prekär empfindenden Peer-Group, lassen sich durchaus auch produktive, kreative und progressive Handlungsformen erkennen. Ihre Funktion innerhalb der jugendliterarischen Texte stelle eine Möglichkeit zur Überwindung der Adoleszenzkrise dar.

Benjamin Uhls Beitrag „‘Und wenn du noch nie auf dem Rücken eines Drachen durch die Nacht geritten bist‘ – Erzählen zwischen Nähe und Distanz in Kirsten Boies *Der kleine Ritter Trenk*" beleuchtet den Aspekt der Leseranreden: Der Beitrag, der eine Synthese literatur- und sprachwissenschaftlicher Erklärungsansätze wagt, fragt danach, wie (literarische) Narration und Tempus zusammenhängen und zieht daraus didaktische Schlussfolgerungen, die grammatisches und literarisches Lernen miteinander kombinieren.

Gianna Dicke setzt sich in ihrem den Band abschließenden Beitrag „Oh, liebe Leser, bleibt einfach dran und lest weiter. Hört zu. Schaut her. Oder legt das Buch beiseite" ebenfalls mit dem bislang im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur-Forschung kaum beachteten Phänomen der Leseranreden auseinander: Ausgehend von einer theoretischen Erörterung von Form sowie kommunikativer und selbstreferentieller Funktion, untersucht sie direkte Leseranreden in zwei Formationen diachron: zunächst anhand von vier historischen kinderliterarischen Texten, die sie nicht nur untereinander, sondern anschließend auch mit vier zeitgenössischen Werken vergleicht.

Die Herausgeberin und die Herausgeber bedanken sich bei allen Beiträgerinnen und Beiträgern für ihr Mitwirken. Besonderer Dank gebührt Maria Michels-Kohlhage, die freundlicherweise die Redaktion der Abbildungs- und Literaturverzeichnisse des Bandes übernommen hat.

Köln, im Juli 2015

Gabriele von Glasenapp
Andre Kagelmann
Felix Giesa

Teil I

Historische
Aspekte der Kinder- und
Jugendliteraturforschung

Hans-Heino Ewers (Frankfurt am Main)

Zwischen ‚Frühlingserwachen' und expressionistischem Pathos. Wolfgang Bächlers Jugendtragödie *Der nächtliche Gast* aus dem Jahr 1950

Könnten auch Bücher verbeamtet werden, so würde der mit diesen Zeilen bedachte Titel zusammen mit dem hier Geehrten in den wohlverdienten Ruhestand treten. Wolfgang Bächlers Roman[1] *Der nächtliche Gast* erschien 1950 in der Frankfurter Eremiten Presse, in zweiter Auflage ebendort 1953. Bächlers erzählerisches Werk steht ein Stück weit im Schatten seiner Lyrik; dennoch hat sich dieser frühe Roman eine Weile auf dem Buchmarkt gehalten. 1963 erschien er in der Frankfurter Europäischen Verlagsanstalt, sodann 1980 in ungekürzter Neuausgabe im Ullstein Taschenbuch, dort 1984 in einer weiteren Auflage. 1988 kam schließlich eine Taschenbuchausgabe im Piper Verlag heraus. Die Ullstein-Ausgabe des Bächler'schen Romans verdankt sich wohl dem Engagement Michael Krügers, der ein Nachwort beisteuerte. Seit Ende der 1980er Jahre ist es nichtsdestotrotz still um diesen Text geworden.

Seitens der deutschen Jugendromanforschung hat dieser Jugendroman – denn mit einem solchen haben wir es zu tun – bislang keine Beachtung gefunden. Dies mag der starken Orientierung an dem amerikanischen Genre der ‚adolecent novel' in der Folge von Salingers *The Catcher in the Rye* geschuldet sein, wie denn auch zwei amerikanistische Dissertationen zu den Gründungstexten der deutschen Adoleszenzromanforschung gehören (Freese 1971; Heller 1973; vgl. zum Jugendroman allgemein Ewers 2013). Deutschsprachige Jugendromane der Nachkriegszeit wurden pauschal als unmodern abgetan, was dazu führte, dass sie einer ganzen Forscher- und Kritikergeneration gar nicht mehr präsent waren. Erst eine jüngere Forschergeneration hat sich diesem weitgehend vergessenen Kapitel der Geschichte des deutschsprachigen Jugendromans zugewandt (Steinz/Weinmann 2000, 108–120; Berthold 2008, 45–155). Doch findet Bächlers *Der nächtliche Gast* auch in diesen Arbeiten keine Erwähnung, was damit zusammenhängen mag, dass dieser nicht in einem Kinder- und Jugendbuchverlag

1 Die im Paratext erscheinende Gattungsbezeichnung „Roman" sei im Folgenden übernommen – ungeachtet dessen, dass wir es eher mit einer – geradezu klassischen – Novelle zu tun haben.

erschienen ist. Eine Gattungsgeschichte des deutschsprachigen Jugendromans hat nach heutigen Maßstäben jedoch auch einschlägige Titel aus allgemeinliterarischen Verlagen zu berücksichtigen und folglich auch Bächlers Roman von 1950 einen Platz einzuräumen. Wie gerechtfertigt dies ist, mögen die nachfolgenden Ausführungen zeigen.

In gewisser Weise ist diesem Jugendroman ein erwachsener Leser eingeschrieben; anders gesagt: Er wirft auf den jugendlichen Protagonisten einen erwachsenen Blick. Der aufstrebende Theaterkritiker Kaubrich, der im selben Alter wie der Autor sein dürfte – also Anfang bis Mitte 20 –, nimmt einen in Panik geratenen Jugendlichen des Nachts für ein paar Stunden bei sich auf und lässt sich dessen Erlebnisse und Vergehen schildern. Wir haben es dabei nicht mit dem für die Jugendromane der Zeit typischen mahnenden Erwachsenen zu tun, der den Jugendlichen mit Überlegenheit und Missbilligung gegenübertritt. Kaubrich zählt im Gegenteil zu den verstehenden, einfühlsamen und mitleidvollen Älteren; er gewinnt nach und nach das Vertrauen des Sechzehnjährigen, der nach dem bisher Erlebten allen Grund hat, Erwachsenen prinzipiell zu misstrauen: „Es schien ihn zu erleichtern, daß er alles Peinliche bekennen konnte, das er vorher erlebt hatte.“ (Bächler 1980, 32)[2] Bereits von der als Rahmen fungierenden fiktionalen Erzählsituation her lässt sich als grundlegende Intention des Romans das Bemühen ausmachen, bei einer erwachsenen Leseschaft Verständnis für die Dramatik der Adoleszenz zu wecken. Der erwachsene Zuhörer Kaubrich nimmt sich wie ein Halbbruder des jugendlichen Helden aus. Die ihm zuwachsende Rolle eines Therapeuten ist ihm jedenfalls noch ungewohnt: „Ich kam mir vor wie ein Psychotherapeut, der seinen ersten Patienten vor sich hat.“ (Ebd.)

Eine Kaubrich in den Mund gelegte Bemerkung – „Und der Krieg ist drei Jahre aus.“ (Ebd., 17) – ermöglich eine Festlegung des Romangeschehens auf das Jahr 1948.[3] Ritschi, der jugendliche Protagonist, wäre damit Jahrgang 1932 und bei Kriegsausbruch sieben Jahre alt gewesen. Einzelne Bemerkungen Ritschis lassen darauf schließen, dass der Junge die Nazizeit und den Krieg bewusst erlebt hat. Auf letzteren kommt er zu sprechen, als er vom Schicksal Günthers, dem Sohn des Notars der fiktiven Kleinstadt Bad Kressenburg, erfährt: Dieser „hatte kurz vor Kriegsschluss einen Schuss da unten reingekriegt“ (ebd., 29). Ritschis Reaktion fällt heftig aus: „Was es alles gibt in so einem Saukrieg! Ich würde bestimmt davon laufen, wenn wieder einer käme.“ (Ebd., 30) In rein zeitlicher Hinsicht haben wir

2 Zitiert wird der Roman nach der Ullstein-Taschenbuchausgabe von 1980, in der auch das Nachwort von Michael Krüger enthalten ist.

3 Laut Nachwort von Michael Krüger wurde der Roman auch in diesem Jahr geschrieben (ebd., 153).

es also mit einem Kriegskind des Zweiten Weltkriegs zu tun, zumal der Junge auch die Flucht von Danzig nach Süddeutschland miterleben musste. Doch hebt der Roman nicht darauf ab, seinen Protagonisten als einen durch Kriegserfahrungen gezeichneten oder gar als einen kriegstraumatisierten Jugendlichen vorzuführen.[4] So erscheint es denn auch fragwürdig, diesen Roman, wie Michael Krüger es tut, als einen „Kriegsroman" zu lesen, als einen „Roman, der die Folgen des Krieges auf eine überraschende und artistische Weise festhält" (Bächler 1980, 157). In der Wahl des „ziemlich verschmockte[n] Theatermilieu[s] in einer deutschen Kleinstadt" (ebd., 156) zum sozialen Schauplatz des Adoleszenzdramas ein Experiment des Autors zu sehen, die eigenen Kriegserfahrungen gewissermaßen durch deren Transponierung auf eine andere, eine entlegene Ebene „einer Prüfung zu unterziehen" (ebd.), erscheint aus heutiger Sicht sehr weit hergeholt.

Der Vater Ritschis, ein „großer Tänzer" (ebd., 24) und vom Sohn mit „heimlicher Liebe" bedacht (ebd., 26), musste „wegen der Nazis" (ebd., 25) aus Deutschland emigrieren – und zwar vornehmlich aufgrund seiner homosexuellen Orientierung; zuvor hatte er jedoch schon die Mutter Ritschis, eine Sängerin, verlassen. Seitdem wuchs der Junge bei Pflegeeltern auf, die ihn nach dem Krieg und der Flucht adoptierten. Das Verhältnis zu den Pflegeeltern Katzeck ist keineswegs besonders schwierig; allerdings sind deren Möglichkeiten, dem Jungen eine weiterführende Schul- und Ausbildung zu finanzieren, aufgrund der bescheidenen materiellen Verhältnisse begrenzt. Außerdem weist die Gesinnung der Pflegeeltern eine gewisse kleinbürgerliche Enge auf. Die frühe Trennung von der Mutter scheint Ritschi wenig ausgemacht zu haben, ist diese ihm doch „eigentlich recht fremd" (ebd.) gewesen. Umso mehr klammert er sich an den abwesenden Vater, von dem er nicht einmal ein Bild besitzt. „So sah er in meiner Phantasie so herrlich aus, wie ich mir überhaupt nur einen Mann vorstellen konnte." (Ebd., 26) Aufs Ganze gesehen führt uns der Roman seinen jugendlichen Helden nicht als jemanden vor, der unter frühkindlichen Verlusterfahrungen sonderlich leiden würde bzw. durch seine familiäre Herkunft nachhaltig beeinträchtig wäre. Wenn sie auch nicht auf Rosen gebettet ist, so wird diese Jungenfigur doch als halbwegs gesund gezeichnet, auch wenn sie der Wunsch, Tänzer zu werden wie der Vater, und die Abneigung gegen Kriegsspiele (ebd.) ein Stück weit zu einem Außenseiter stempeln.

---

4 Charakteristisch für die unmittelbaren Nachkriegsjahre war die weitverbreitete Annahme, dass die Kriegserlebnisse bei Kindern und Jugendlichen nur geringe Spätfolgen zeitigten. Insofern beteiligt sich der Roman an der Camouflierung der psychologischen Auswirkungen des Weltkrieges.

Recht normal scheint der Junge auch in seiner psychosexuellen Entwicklung zu sein. Es entwickelt sich eine erste und intensive Fernliebe zu einem älteren Mädchen der Kleinstadt. Die Pflegeeltern reagieren besorgt und wollen den Jungen strenger kontrollieren, stammt er doch nach ihrer Ansicht von recht leichtfüßigen Eltern ab (Bächler 1980, 30). Gegenüber Kaubrich beklagt sich Ritschi darüber, dass ihn der Pflegevater nicht aufgeklärt habe. Aus der Lektüre einer „Broschüre über Jugendpsychologie" habe er erfahren, „daß die Eltern ihre Kinder aufklären sollen". Der Pflegevater habe ihm stattdessen das Buch entzogen und ihn zum Holzhacken geschickt (ebd., 31). So muss der Junge sich mit Hilfe eines „Konversationslexikons" über „Ehe und Bordell und Sexualität und Befruchtung und Syphilis" etc. informieren (ebd., 32). Man fühlt sich regelrecht in die Welt von Wedekinds *Frühlingserwachen* zurückversetzt, sowohl was die kleinbürgerliche Enge der Pflegefamilie als auch das brennende Verlangen des Jungen angeht, hinter die Geheimnisse von Liebe, Sexualität und Fortpflanzung zu gelangen.

Anders als bei Wedekind stellt sich bei Bächler allerdings die außerfamiliäre Welt dar. Da sind zunächst die Kameraden aus der „Fortbildungsschule", die nicht nur auf „unanständige Bücher" versessen (ebd., 33), sondern auch in hohem Maße der Onanie verfallen sind (ebd., 35). Ritschi hält sich da abseits: „Probiert hab ich's mal aus Neugier. Aber es machte mir keinen Spaß. Das kam ja von allein im Traum." (Ebd.) Da wären sodann die Theaterleute zu nennen, die den naiven Jüngling mit schlüpfrigen Bemerkungen in Verlegenheit bringen und sich über dessen Unwissenheit lustig machen. Eine Schauspielerin zeigt sich ihm „splitternackt" (ebd., 34), eine andere fragt ihn anzüglich: „Armer Junge, soll ich Dich aufklären?", was durchaus auch praktisch gemeint war (ebd., 37). „Ich wußte Bescheid und wollte nicht", so Ritschi im Rückblick recht selbstbewusst. Hier könnte der eigentliche Grund für die Wahl des Theatermilieus als einer der Schauplätze des Romans liegen: Bächler benötigt eine verkommene, durch Laszivität und sexuelle Libertinage gekennzeichnete Erwachsenenwelt als Kontrastfolie, um dieser gegenüber die Reinheit und Unverdorbenheit des erotischen und sexuellen Begehrens seines jugendlichen Helden umso heller erstrahlen zu lassen. Von allen hierfür infrage kommenden Gesellschaftsbereichen scheint die Welt hinter der Bühne noch die geeignetste gewesen zu sein.

Den Gipfel erwachsener Verkommenheit bildet auf den ersten Blick die Figur des berühmten Schauspielers Divorni, dessen homosexuelle Orientierung unter den Schauspielern ein offenes Geheimnis ist und einzig von Ritschi nicht bemerkt wird. Divornis wahre Leidenschaft gilt vor allem der Knabenliebe, und so bekommt der Leser die erstaunlich freizügige Schilderung der Verführung eines Jungen durch einen schwulen Erwachsenen präsentiert. Aus Sicht der Schauspiel-

truppe, und erst recht aus derjenigen der Pflegeeltern, ist Divornis Vorgehen äußerst verwerflich, so wird der den Verführungskünsten schließlich nachgebende Ritschi von ihnen als „Strichjüngling" gebrandmarkt (Bächler 1980, 96 f.). Ist dies jedoch auch der Standpunkt des Romans? Haben wir es mit einem Werk zu tun, das Homosexualität grundsätzlich als Perversion brandmarkt? Dagegen spricht Einiges: Divorni hegt eine durchaus aufrichtige Zuneigung zu Ritschi und will ihm eine Schauspielausbildung ermöglichen; er benutzt den Jungen also keineswegs nur als Mittel der Lustbefriedigung. Ritschi selbst ist durchaus „begeistert": „Er war so nett wie ein Schulkamerad zu mir. Er war so gar nicht stolz und herablassend, wie ich's eigentlich erwartet hatte." Wenig später bekennt Ritschi, er sei „wie ein Vater" gewesen, was ihn „glücklich" gemacht habe (ebd., 58). Mehr noch: Er wäre „so glücklich wie noch nie vorher seit meiner Kinderzeit" gewesen (ebd., 65). Auch erliegt Ritschi der körperlichen Schönheit und erotischen Anziehungskraft Divornis; er habe einen „fabelhaften Eindruck" auf ihn gemacht (ebd., 44). Später genießt der Junge durchaus die Liebkosungen und das Streicheln des Älteren (ebd., 69 u. ö.). „Er sah wirklich schön aus", bekennt Ritschi kurz vor dem Höhepunkt der erotisch-sexuellen Begegnung beider (ebd., 126). Dagegen spricht, dass der Junge in dem Augenblick entsetzt zurückweicht, in dem ihm das sexuelle Interesse des Schauspielers bewusst wird:

> Nein, nie mehr will ich einen Mann so … Wie er mich wieder küssen wollte und ich die Gier in seinen Augen sah. Ich fürchtete mich vor ihm. Ich wich zurück. […] Gott, ich merkte, was ich…wußte endlich, was er wollte…" (ebd.).

So hat es den Anschein, dass auch die Homosexualität dazu herhalten muss, die Verkommenheit der Erwachsenenwelt zu markieren. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass die Abwehr des Jungen anders motiviert ist: Ritschi hat zeitgleich zu seiner Affäre mit Divorni seine erste große heterosexuelle Liebebeziehung erlebt, die in einer überaus gelungenen sexuellen Vereinigung mündete. In den Armen Divornis blitzt dem Jungen mit einem Mal die Erinnerung an seinen ersten Liebesakt mit einem Mädchen auf, der gerade mal eine Stunde zurücklag: „Wie ähnlich das jetzt, wie… Ich mußte daran denken, daß es mit Hella so ähnlich war […]." (Ebd.) Auch wenn unmittelbar daran der Zusatz „und doch ganz anders" geknüpft ist, so bleibt davon doch unberührt, dass Ritschi beide Liebesverhältnisse als zumindest „ähnlich" lustvoll erlebt. Seine Abwehr von Divornis Begehren dürfte damit der Irritation über die eigene schwankende, sowohl homo- wie heterosexuelle Orientierung entspringen, wie sie für männliche Adoleszente keineswegs untypisch ist. Die Liebesvereinigung mit Divorni kann ja nur deshalb als Untreue gegenüber und Verrat an der Liebe zu Hella empfunden werden, weil sie als gleichrangig empfunden wird. Die sich anschließende Enttäu-

schung und heftige Wut des Jungen, der sich nach einem liebevollen asexuellen Vater und einer „großen Freundschaft" (Bächler 1980, 218) mit diesem sehnt, über die homosexuelle Orientierung des eigenen Vaters wie nun auch Divornis ließe sich dann auch als eine Abwehr des eigenen homo- wie heterosexuellen Begehrens interpretieren: „Zum Kotzen war mir. Nicht einmal an Hella dachte ich jetzt." (Ebd.)

Bächler steigert nun die Handlung des Romans zu einer Tragödie von antiker Wucht. Es kommt zur Anagnorisis: Ein Zufall fördert zu Tage, dass es sich bei Divorni um den eigenen Vater handelt, was beide zuvor nicht wussten. Zwar fragt Divorni während einer früheren Begegnung: „Könntest Du nicht auch in Wirklichkeit mein Sohn sein?" Doch besinnt er sich schnell: „Nein, es ist schöner so. Es ist mir lieber so. Wir wollen gute Freunde werden." (Ebd., 65) Deshalb sind nach der Enthüllung beide, nicht nur Ritschi, sondern auch Divorni, völlig entsetzt. Man fühlt sich als Leser nun nicht mehr in die Welt von *Frühlingserwachen* versetzt, sondern in diejenige der expressionistischen Vater-Sohn-Dramen und deren Beschwörung des Vatermordes, zu dem es nun auch in diesem Roman der Nachkriegszeit kommt. Der wutentbrannte Junge erdrosselt seinen Vater mit dem Gürtel von dessen Bademantel. Zwar denkt der Junge nun auch an seine Mutter und den Betrug und Verrat, den der Vater an ihr begangen hat. Entscheidend ist jedoch etwas anderes: Divorni ist gleichzeitig der Vater seiner geliebten Hella, die sich damit als seine Halbschwester erweist: „Das war das Schlimmste! […] Hella, die ich vor einer Stunde noch…die ich liebte und die mich…Es war entsetzlich! – – Alles war zerstört. Sünde war es gewesen, grauenhafte Sünde, was mich so glücklich gemacht hatte!" (Ebd., 131) Der einfühlsame Kaubrich, dem all dies offenbart wird, reagiert, wie es sich bei solchen Tragödien gehört: „Ich stand hilflos vor diesem Schicksal. Ich suchte nach lindernden Worten und fand sie nicht." (Ebd.) So manchem heutigen Leser dürfte diese schicksalshafte Zuspitzung der Handlung aufgesetzt wirken, doch steht Bächlers Aufschwung zum expressionistischen Pathos in der unmittelbaren Nachkriegsliteratur keineswegs isoliert da.

Dass es sich nicht in erster Linie um einen Kriegsroman, sondern um einen tragischen Jugendroman in der Folge von *Frühlingserwachen* handelt, wird durch mehrfache intertextuelle Verweise mehr als deutlich gemacht. Divorni will Ritschi ein Engagement verschaffen und drückt diesem schon einmal das Textbuch des Wedekind'schen Dramas in die Hand. „Divorni sagte, ich soll das mal nehmen und den Melchior daraus lernen. ‚Es ist zwar kein erquickendes Stück', sagte er, ‚und auch schon etwas veraltet. Aber sie wollen's in Düsseldorf doch wieder mal bringen in der nächsten Spielzeit. […]'" (Ebd., 97 f.) Ritschi spürt beim Erlernen der Melchior-Rolle sowohl Nähe wie Distanz zu dem Stück aus der Zeit der Jahrhundertwende:

> Ist das ein komisches Stück […]! Kindertragödie nennt's der Wedekind. Die haben sich vielleicht angestellt im vorigen Jahrhundert, die Knaben. […] Geträumt habe ich auch manchmal so und die Geschichten. Aber machen die ein Theater darum! […] Aber mit der Aufklärung hat er ganz recht, der Wedekind. Ich hab's auch immer gesagt, daß einen die Eltern aufklären müßten. […] Ich dachte mir noch, das mußt du vorher erlebt haben, eh du das spielst. (Bächler 1980, 100)

Als Beweis für den gewonnenen Abstand zu den Jugendgestalten des Wedekind'schen Stück fungiert nicht zuletzt die Liebesbeziehung zu Hella, der schönen Ballettschülerin. Bächlers Jungenfigur ist zwar kein Draufgänger und Muskelprotz, sondern eher zart und mädchenhaft, doch steht er als Liebhaber durchaus seinen Mann: „Zuerst, es ging alles so glatt und wunderbar, und ich stellte mich gar nicht so dumm an, wie ich gefürchtet hatte, zuerst störte es mich noch, daß es so gut ging." (Ebd., 118) Für einen kurzen Augenblick kommt bei Ritschi Eifersucht auf, dann ist alles wieder gut: „Sie lächelte nur und küßte mich noch wilder. Und ich küßte sie überall und spielte mit ihrem Haar. Wir sprachen gar nichts mehr und liebten uns eine halbe Ewigkeit." (Ebd.) Ritschis großspurige Rede über die Wedekind'schen Knaben hat also ihre Berechtigung; an der Liebesfähigkeit seiner beiden jugendlichen Protagonisten, so müsste man jetzt sagen, lässt der Roman keinen Zweifel aufkommen.

Umso fürchterlicher muss der Autor dann das unerklärliche Schicksal zuschlagen lassen, das den Jungen unbeabsichtigt zum Vatermörder und zum Schänder seiner Halbschwester werden lässt. Die vorausgegangene Häufung von Zufällen nimmt dem Schicksalsschlag allerdings ein Stück seiner Wucht und Unausweichlichkeit, wie man denn auch rätselt, wofür dieses – in erster Linie in der Figur des Divorni, vormals Bilbro, verkörperte – Schicksal denn stehen und welche Macht es wohl repräsentieren könnte. Auf eine erschütternde Tragödie sollte es anscheinend hinauslaufen, was den Autor verleitet hat, sich der einschlägigen Mittel aus der antiken Tragödie zu bedienen. Man tut sich schwer, darin mehr als eine wirkungsästhetische Erschütterungsmaschinerie zu sehen. Bächlers Roman partizipiert nicht zuletzt auch am Prekären des expressionistischen Pathos, das stets in Gefahr ist, ins Groteske, ja, ins Lächerliche abzugleiten. Noch einmal bäumt sich der Junge gegen sein Schicksal auf, indem er nach Berlin aufbricht, um von seiner dort lebenden Mutter zu erfahren, ob er nicht doch der Sohn eines anderen Vaters ist. Hella wäre dann nicht mehr seine Halbschwester. Doch scheint er selbst nicht daran zu glauben, und so lässt er sich gewissermaßen zur Buße an der damaligen Zonengrenze von einem Wachsoldaten erschießen.

Bächlers Roman *Der nächtliche Gast* bezeugt die große und langanhaltende Wirkung von Wedekinds *Frühlingserwachen* auf die deutschsprachige Jugend-

dichtung selbst noch der Nachkriegszeit.[5] Der Roman endet damit, dass Kaubrich, der einfühlsame Zuhörer von Ritschis pathetischem Schicksalsbericht, Tage später dessen Exemplar des Wedekind'schen Dramas auf seinem Schreibtisch findet. „Ich nahm das Heft und warf es zum Fenster hinaus." (Bächler 1980, 146) Es bleibt dem Leser überlassen, über die Gründe für diesen spontanen Akt der Entsorgung eines, ja *des* Klassikers deutschsprachiger Jugenddichtung zu spekulieren. Meine Deutung lautet: Kaubrichs spontane Handlung ist Ausdruck einer Enttäuschung und Wut darüber, dass dieses große Jugendstück gesellschaftlich letztendlich wirkungslos geblieben ist. Ein halbes Jahrhundert nach dessen Erscheinen zeigt die Gesellschaft immer noch keine Bereitschaft, für die Nöte der Jugendlichen Verständnis aufzubringen, wofür ihm der Untergang Richtis ein beredter Beweis zu sein scheint. Heutigen Lesern könnte das expressionistische Pathos der Schlusskatastrophe verstaubt, ja klammottig vorkommen. Dagegen vermag der vorausgehende Pubertätsroman über die schwankende sexuelle Orientierung eines jugendlichen Protagonisten auch heute noch zu fesseln.

Wie schafft man es nun, einen in der Tradition von *Frühlingserwachen* stehenden spätexpressionistischen Jugendroman in einen zeitgeschichtlichen Kriegs- bzw. Nachkriegsroman umzudeuten? Bächler habe, so Michael Krüger in dem bereits erwähnten Nachwort, in diesem Roman das Schicksal seiner Generation, der jungen Kriegsheimkehrer gestalten wollen, denen ein „Freispruch […] als Aufforderung zum Weiterleben" (ebd., 153) gewährt wurde, den aber Ritschi – als vermeintlicher Repräsentant dieser Generation – mit seiner aus Buße erfolgten Selbstopferung zurückweise. Warum hat der Autor, so fragt sich Krüger selbst, „sein Problem nicht an einer Kriegssituation verdeutlicht" (ebd., 155)? Warum habe er stattdessen „sich das scheinbar entlegenste Beispiel gewählt, um sein Problem vorzutragen" (ebd., 156)? Krüger bleibt eine überzeugende Antwort hierauf schuldig, wie auch seine These, dass das „Schema des ‚Nächtlichen Gastes' […] sich leicht auf eine Kriegssituation applizieren" lässt, kaum nachvollziehbar ist. Krügers Nicht-Wahrhaben-Wollen des meiner Sicht nach eigentlichen Themas dieses Romans – die fortdauernde Not der Jugend – ist symptomatisch für weite Bereiche der deutschsprachigen Literaturkritik und Literaturwissenschaft. Sich auf literarische Texte einzulassen, welche die moderne Jugendphase, welche Pubertät und Adoleszenz und das mit ihnen einhergehende Gefühlschaos vergegenwärtigen, kann nur zu leicht zu einer Bedrohung der psychischen Stabilität erwachsener Leser und Interpreten werden. Die hier stattfindende Abwehr führt

5 Was die Zwischenkriegszeit angeht, so sei hier nur auf die Jugendromane *Jahrgang 1902* (1928) von Ernst Gläser und *Alf* (1929) von Bruno Vogel verwiesen.

oft zu der festen Überzeugung, dass es eigentlich um etwas ganz anderes gehe. Nicht zuletzt hat man darüber hinaus zuweilen den Eindruck, dass die mitunter verächtliche Geringschätzung der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft im universitären Kontext ganz ähnlichen Abwehrmechanismen entspringen könnte.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Bächler, Wolfgang: Der nächtliche Gast. Roman. Mit e. Nachw. von Michael Krüger. Frankfurt a. M. [u. a.]: Ullstein Verlag 1980 (Ullstein Buch; 26032) (Literatur heute).

Glaeser, Ernst: Jahrgang 1902. Potsdam: Kiepenheuer 1928. – 51.-65. Tsd. Berlin: Kiepenheuer 1929.

Vogel, Bruno: Alf. Eine Skizze. Berlin: Asy-Verl. 1929. – 3. Aufl. Lollar/Lahn: Achenbach 1977.

Sekundärliteratur

Berthold, Sabine: Doppelbelichtung. Die 50er Jahre in Romanen der Weimarer Jugendgeneration und der 68er-Generation. Heidelberg: Winter 2008 (Frankfurter Beiträge zur Germanistik; 47).

Ewers, Hans-Heino: Jugendroman und Jugendromanforschung. In: Ders.: Literaturanspruch und Unterhaltungsabsicht. Studien zur Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert. Frankfurt a. M.: Lang 2013 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien; 85), 251–278.

Freese, Peter: Die Initiationsreise. Studien zum jugendlichen Helden im modernen amerikanischen Roman. Mit einer exemplarischen Analyse von J. D. Salingers ‚The Catcher in the Rye'. Neumünster: Wachholtz 1971.

Heller, Arno: Odyssee zum Selbst. Zur Gestaltung jugendlicher Identitätssuche im neueren amerikanischen Roman. Innsbruck: Innsbrucker Ges. zur Pflege der Geisteswiss. [u. a.] 1973 (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft; 32).

Steinz, Jörg/Andrea Weinmann: Die Kinder- und Jugendliteratur der Bundesrepublik nach 1945. In: Günter Lange (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1: Grundlagen – Gattungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2000, 97–136.

Erich Schön (Konstanz)

Zur Archäologie der modernen Lesepropädeutik im 18. Jahrhundert

Die Geschichte des Lesens ist verbunden mit seiner pädagogischen Regulation. Diese ist bestimmt vom Verständnis, was denn Literatur und was ihre Funktion, und ob sie überhaupt legitim sei. So liegt der Anfang der modernen Lesepropädeutik in jenem Moment, in dem der Beginn unseres heutigen Verständnisses von Literatur und der der heutigen Lesekultur liegt. Darauf hat als einer der Ersten Otto Brunken aufmerksam gemacht. (Brunken 1990)

Die moderne Diskussion um das Lesen begann als Diskussion der Legitimation fiktionaler Literatur und stand im Zusammenhang mit der Diskussion um die Berechtigung des Theaters, in der m.m. die gleichen Argumente pro wie contra fallen. Sie überschneidet sich mit der akademischen Romanpoetik und schließlich mit der bürgerlichen Polemik gegen den Galanten Roman, weil die Romanpoetik eben den Galanten Roman zur literarhistorischen Substanz hatte. Der Galante Roman – der weit zahlreicher war, als man lange glaubte (alleine in den beiden Jahrzehnten um 1700 erschienen ca. 450 Werke!) – war Lektüre für Frauen. Sein Ende Anfang des 18. Jahrhunderts wurde begleitet von der Polemik der Moralischen Wochenschriften gegen ihn. Hier müssen wir also einsetzen, beim Galanten Roman des Rokoko bzw. der ‘Galanten Zeit‘.

Am Beginn der modernen Romanpoetik in Deutschland stand ein Franzose: P.D. Huet. Bei ihm finden wir die zentralen Momente der poetologischen Bestimmung des Romans um 1700: Der Roman galt nicht als Kunstgattung; die Antike bot keine Vorbilder; und dem entsprechend gab es in der Poetik der Renaissance (Scaliger) und des Barock (Gryphius, Opitz) keinen Platz in der Systematik:

> …was man aber heut zu Tage Romans heisset / sind auß Kunst gezierte und beschriebene Liebes Geschichten in ungebundener Rede zu unterrichtung und Lust des Lesers. Ich sage von Liebes Geschichten den dieselbe sind das vornehmste Stück in den Romanen: Gezierete Sachen / umb dieselbe zu unterscheiden von warhafften Geschichten. […] Die Gedichten sind mehr geregelt und bepfalet / haben weniger Materie und Geschichte. Die Romanen aber haben davon mehr: nachdem sie weniger umbschweiffe gebrauchen / spannen sie den Geist nicht so sehr ein.
> Mit einem Wort / die Gedichte haben zum Fundament eine Kriegs oder Staats verrichtung / und sprechen nicht anders / alß bey gelegenheit von Liebes sachen. Die Romanen hergegen haben die Liebe zu ihrem vornehmsten Object, und sprechen nur ohngefehr und zufälliger weise von Estats und Kriegs=sachen. (Huet 1670, dt. 1682, 104–107)

Die Diskussion zu Beginn des 18. Jahrhunderts stand in der Tradition älterer Lese-Diskussionen. Da ist der Streit der Calvinisten im späten 17. und der Pietisten im frühen 18. Jahrhundert um die Adiaphora (die ‚Mitteldinge', Musik, Tanz, Theater oder eben Lesen). Sie sind in orthodoxer protestantischer Sicht weder gut noch böse, also erlaubt; in calvinistischer und z. T. pietistischer Sicht aber nicht. Dabei berief man sich auf Paulus und die Kirchenväter. Freilich ist da gar nicht viel zu finden. Bei Paulus heißt es im 1. Brief an Timotheus nur (IV, 7): „Mit den unheiligen albernen Geschichten befasse dich nicht; übe dich vielmehr in der Frömmigkeit!" Die calvinistischen Argumente – und die pietistischen unterscheiden sich nicht grundsätzlich – versammelt Heidegger 1698. Seine Argumentation hat zum Kern, die Legitimation fiktionaler Literatur und von da her ihrer Lektüre zu bestreiten.

> ... wer Romans list / der list Lügen. […] Allein daran denckt niemand / wenn er sie so begirlich liset: Ich kann nicht anderst befinden und gewahren / als das man alles wahr glaubet. Man wird jenem Narren gleich / der da er ein Hirschen-Geweyh an der Wand gesehen festiglich geglaubt / es stecket ein wahrer Hirsch darhinder. Man macht sich im Kopf vil imaginirte Umständ / und Gemähld / wie alles ist hergegangen. Die Roman-Schreiber betriegen uns / wie die schlechte Mahler und Wand-Dorcker / welche Schlösser / Bösche / See / Brücken / Gärten etc. umher schmieren / die nirgend seyn!
> [Die Romane] machen die wahrhaffte Geschichten zu Lügen / sie liegen nicht allein / sondern affrontieren auch höchlich die unschuldige Wahrheit / und indem sie mit ihrem Lügenschmier dieselbige verstellen / und was einem nachsinnenden Gemüth / das ärgste und unerleidlichste ist / fälschen und erstücken sie auß eigenem Stör-Kopff die Eventus und Verläuffe / die der Höchste der in dem Himmel ist / und schaffet was Er will / auß geheimem Raht-Schluß / zu seiner Ehr / auff seine Weise geordnet. (Heidegger 1698, 71, 72f., 74)

Gott ist allmächtig und gütig; deshalb hat er die beste aller möglichen Welten geschaffen. Wenn sich ein Poet eine fiktive Welt ausdenkt, dann impliziert das, es könne eine bessere Welt als die bestehende geben – und stellt deshalb die Allmacht und Güte Gottes in Frage. Das ist in letzter Konsequenz Gotteslästerung. Daneben stehen bei Heidegger das Argument der verlorenen Zeit, die man besser auf sein Seelenheil verwende, und das der unmoralischen Wirkung der Romane, die ja „erdichtete Geschichte von Liebesbegebenheiten" (Huet) sind und für Heidegger deshalb „Zunder der Affecten / und Reitzer der Gottlosigkeit".

Argumente der Adiaphora-Diskussion sind noch im ganzen 18. Jahrhundert erkennbar, aber die nicht mehr religiöse, sondern aufklärerische Diskussion des 18. Jahrhunderts differenzierte nach der sozialen Bedeutung des Lesens; sie stellte nicht mehr die Literatur als solche in Frage, sondern diskutierte, wer was wann und wie lesen solle. Sie hatte die Frauen und männlichen Jugendlichen des

Bürgertums im Blick; erst im letzten Drittel des Jahrhunderts kamen die Unterschichten dazu.

In der Frage, ob das Lesen der Frauen zu befördern oder zu beschränken sei, war das frühe 18. Jahrhundert ambivalent. Ihnen kam in der neuen bürgerlichen Arbeitsteilung, ideologisch überhöht als Dissoziierung der Geschlechtscharaktere, diese Tätigkeit zu – und man hat bei manchen Zeugnissen fast den Eindruck, dass die Männer nachgerade froh waren, wenn ihnen die Frauen dies abnahmen: „Die Weiber sind sitzender Arbeit gewohnt / Ihr Gehirn ist feucht/ und ihr Gedächtniß glückseelig. Sie sollen zu Hause bleiben/ und können also des Bücher-Lesens besser abwarten/ als manche Männer." (Paullini 1705, 10)

Zugleich polemisierten die Wochenschriften gegen das Lesen der Frauen. Es ist eine Polemik gegen die Übernahme adliger Standards durch die Frauen des Bürgertums, das im sozialen Aufstieg mit dem Adel konkurrierte. Es war zugleich eine bürgerliche Polemik gegen galantes Lesen und den Galanten Roman. Die Kritik war aufklärerisch: Sie liegt im Vorwurf der verschwendeten Zeit, der aber jetzt nicht mehr die versäumte Tätigkeit für das Seelenheil sah, sondern das Versäumnis nützlicher Tätigkeiten und die Vernachlässigung der Pflichten in Beruf (Studenten!) und Haushalt (Frauen!) Hauptvorwurf bleibt aber lange, dass die Romane Liebesgeschichten sind und zur Unmoral verführen.

Die Kritik entzündete sich daran, dass die in den Galanten Romanen gezeigten Verhaltensweisen (v. a. auch die ältere, vorbürgerliche Liebesauffassung des „amour passion") und die Funktion der Lektüre nicht mit den bürgerlichen moralischen und Arbeitsnormen vereinbar waren.[1] Daneben stand der Vorwurf, dass die Romane Fabelhaftes, Phantastisches enthalten, das der Wahrscheinlichkeit widerspricht; dass sie eine Welt der Phantasien entwerfen, die mit dem rationalen Weltbild der Aufklärer nicht vereinbar war. Das war ein anderer Akzent als bei den Calvinisten, denn jetzt hieß das, dass Erdichtungen akzeptiert werden, wenn sie nur vernünftig sind, der Wahrscheinlichkeit nicht widersprechen. Dies war nur eben bei den Galanten Romanen nicht der Fall. Weiter warf man ihnen vor, das galante Verhalten zu lehren. Da dies für die Moralischen Wochenschriften ein elegantes, aber amoralisches und nichtsnutziges ist, wird damit zugleich polemisiert gegen das Lebensideal des Adels, das ja auch für das emporgekommene Bürgertum attraktiv war. In der Tat hatten die Theoretiker des Galanten Romans diesen als Lehrbuch der Rhetorik, des Anstandes und des ‚politischen' Verhaltens empfohlen. Dazu kam der Vorwurf, den guten Geschmack zu verderben, worin

1 Aber: Zwar nicht die erotische Literatur, aber die Pornographie ist ein Kind der Aufklärung!

sich aber der historische Geschmackswandel spiegelt, da Barockrhetorik und galanter Complimentierstil jetzt als unnatürlich gelten. Die Heftigkeit der Polemik gegen das Lesen in verschiedenen historischen Momenten ist aber stets zugleich Indiz für seine reale Verbreitung. Die Kritik der Galanten Romane könnte deshalb anzeigen, wie sehr sie tatsächlich gelesen wurden.

Abb. 1. Pierre Francois Basan (1723–1797): L'amour Europeen. Kupferstich nach einem Gemälde von Charles Dominique Eisen (1720–1778)



Welche Art von Lektüre empfehlen nun die Moralischen Wochenschriften? Im Prinzip könnte man das *ex negativo* aus der Kritik rekonstruieren; aber freilich gab es nur wenig, was dem positiv entsprochen hätte:

> Und will man ja etwas annehmliches lesen, sind moralische Schriften uns zu ernsthafft, ey so nimm doch den Spectateur, oder kannstu, mein Poete, nicht Frantzösisch, so nimm den Hamburgischen Patrioten in die Hände, worinnen die christlichsten Gedancken zu deiner Erbauung anzutreffen, zu welchen ich billig den Telemaque, Englischen Robinson und Ramsegs Cyrum rechne, die ihr verdientes Lob in gantz Europa von den gelehrtesten Leuten erlanget, und sonder Anstoß können gelesen werden. (Scheibel 1734, 88, zit. nach Vosskamp 1973, 242)

Priorität haben „moralische Schriften“[2]; einerseits religiöse Literatur: Erbauungsbücher, Andachtsliteratur, Predigtsammlungen, Literatur, die für ein erbauliches Lesemuster konzipiert ist; andererseits Aufklärungsschriften: Abhandlungen, Traktate, Kalender, Sachliteratur also, für ein didaktisches Lesemuster. Aber was, wenn das „zu ernsthafft“ ist? Für diesen Fall empfehlen die Wochenschriften: sich selbst und andere Moralische Wochenschriften, auch die englischen und französischen Vorbilder. Auch hier ist das Rezeptionsmuster der Erbauung möglich. Empfohlen wurde nicht-fiktionale Literatur, vor allem die Historie: Geschichte, als Repertoire exemplarischer Ereignisse, vermittelt keine Alteritätserfahrung, sondern lässt eine auf das Rezeptionsmuster der Imitation zielende exemplarische Lektüre zu („historia magistra vitae“): das didaktische Rezeptionsmuster der Belehrung (durch Imitation). Und schließlich gibt es einige Romane, die empfohlen werden – aber natürlich keine galanten. *Gullivers Reisen* werden genannt, und natürlich *Robinson Crusoe*. Bald sollte es auch in Deutschland Romane geben, die in dieses positive Schema passten: Dieses Schema war: „annehmlich“ + erbaulich bzw. belehrend.

Eine Veränderung im Verhältnis des Bürgertums zum Roman trat in den 1740er Jahren ein. Der Umschwung war dadurch motiviert, dass man Beispiele für andere als die Galanten Romane bekam: Romane, die sich als aufklärerisch-moralische Zweckform nutzen und so legitimieren lassen. Diese Funktionen, das didaktische oder erbauliche Lesemuster, führten zur Propagierung der Nützlichkeit des Lesens. Die Lesepropädeutik bezog sich deshalb mit dem Tenor, zur Belehrung und Erbauung solle man lesen, auf Lesehaltung bzw. Leseweise, und als Konsequenz daraus auf die Auswahl der Lektüre.

---

2 Es sei daran erinnert, dass „moralisch“ im 18. Jahrhundert auch Bedeutungsdimensionen hat, die wir heute mit „(gesellschafts-)politisch“, „gesellschaftlich“ oder „staatsbürgerlich“ bezeichnen.

> Ein Roman, welcher Nutzen bringen soll, muß […] die Thorheiten der Menschen kenntbar machen, er muß die Tugend befördern, edle Regungen in den Gemüthern erwecken, die Laster verabscheuen lassen, kurz, er muß sie klug, verständig und tugendhaft machen. Dahin müssen alle Vorstellungen gerichtet seyn und diese muß er durch den Vortrag und die Schreibart befördern helfen. Damit ich einen vollständigen Begriff davon gebe, so darf ich nur die „Clelie" und die „Pamela" nennen, welche so beschaffen sind, dass sie in dieser Art jedermann zum Muster dienen können. Denn diese haben sich den Endzweck, die Tugend auszubreiten, vorgesetzt, und vielleicht schon öfters erhalten. Sie haben das Vergnügen gesucht und dasselbe ihren Lesern auf eine angenehme Art gegeben. Die Abschilderungen sind natürlich, lebhaft, artig; der Vortrag ist rührend und reizend, und die Schreibart vernünftig, rein, edel. (*Der Zeitvertreiber* 1745, zit. nach Martens 1968/1971, 512)

Ein Roman, der diesen Forderungen entsprach – und damit der erste deutsche Roman, den auch eine ehrbare Bürgersfrau lesen konnte, erschien wenig später: Gellerts *Leben der Schwedischen Gräfin von G*** (1746/47). Die Legitimation des Romans nicht von der künstlerischen Form, sondern von den aufklärerischen Funktionen und damit vom Stoff her, bedeutet aber, dass im Laufe des Jahrhunderts und besonders gegen sein Ende hin diese Legitimation wieder wegfiel: Schon ab den 60er/70er Jahren war diese Art der Lesepropädeutik vom realen Lesen und von der Veränderung des Romans überholt. Er hatte sich von seiner Beschränkung auf Belehrung und Erbauung emanzipiert und wurde wegen der in der Lektüre selbst zu erlangenden Gratifikationen gelesen.

Das zentrale Moment der Kritik um 1800 betraf Motivation, Lesehaltung und Leseweise. Nun waren es ja andere Bücher, die man las: Kritik am Lesen war jetzt nicht mehr Kritik am Roman, sondern an der Empfindsamkeit oder vielmehr an ihrer Trivialisierung als ‚Empfindelei'. Gegen Jahrhundertende wurde deshalb oft von denselben aufklärerischen Positionen her, von denen um die Jahrhundertmitte für das Lesen geworben wurde, wieder gegen das Lesen polemisiert.

Wichtiges Medium für die Diskussion um das ‚richtige' Lesen, die ja v. a. das Lesen der Frauen betrifft, sind die Frauenromane selbst, in denen modellhaft, negativ und positiv, Lesesituationen gestaltet werden. Die *Schwedische Gräfin*: „Der Büchersaal ward mir in kurzer Zeit an der Seite meines Gemahls der angenehmste Ort. Er las mir aus vielen Büchern, die teils historisch, teils witzig, teils moralisch waren, die schönsten Stellen vor" (Gellert 1747, 18 f.).

Abb. 2. Johann Andreas Benjamin Nothnagel (1729–1804): Mädchen, in „Werthers Leiden“ lesend. Feder- und Tuschzeichnung.



Ganz anders die Lektüre, die in der *Geschichte des Fräuleins von Sternheim* die Frau von dem Mann erhält, dem sie – wenngleich betrügerisch – angetraut ist. Der „Böswicht“ Lord Derby versucht seine „Ehefrau“ empfänglich zu machen:

> Ich hatte ihr englische Schriften gegeben, die mit den feurigsten und lebendigsten Gemälden der Wollust angefüllt waren. Ich hoffte, dass einige Funken davon die entzündbare Seite ihrer Einbildungskraft treffen sollten: aber ihre widersinnige Tugend verbrannte meine Bücher, ohne ihr mehr zu erlauben, als sie durchzublättern, und zu verdammen. (LaRoche 1771/72; 222, vgl. auch 49, 81, 272)

Ein Frauenroman, in dem das Lesen in allen seinen Aspekten dargestellt wird – fast ein weibliches Gegenstück zum *Anton Reiser* –, ist *Julchen Grünthal* von Unger. *Julchen Grünthal* steht für die schlechten Wirkungen der Romanlektüre, beginnend mit Rousseaus *Neuer Heloise,* die Julchen ihrer „Madame“ vorliest:

> Madame hatte ein neues Buch bekommen; ich sollte laut lesen […] Es war mir ärgerlich. Aber, welch‘ ein Buch war das! Vermuthlich kennen Sie es, wenn gleich ich Neuling es nicht kenne; es heißt die *neue Heloise*. Jedes Wort war mir aus der Seele geschrieben, jedes

> schrieb sich glühend in mein Herz. Sogar Übereinstimmung der Namen, Julie! – Es war, als hört ich jemand anders rufen. Ich versetzte mich leicht in Juliens Lage; und gewiß ich glühte über und über. Wir lasen bis zwölf Uhr; und ich hätte, ohne müde zu werden, wieder bis zwölf gelesen. Jetzt zu Bette gehen, war mir unmöglich. Meine Seele war wie aufgelöst; tausend Bilder umschwammen mich. Ich war Julie, und haben Sie Mitleiden mit mir; ich darf Ihnen nie wieder ins Gesicht sehen – meine Einbildungskraft war auf's höchste gespannt.
> Voll dieser Empfindungen kam ich nach Hause […] Ich warf mich auf einen Stuhl. Mein Herz war voll und gepreßt. Ich dachte nichts Bestimmtes; ein dunkles Sehnen stimmte mich zur Wehmut. Thränen brachen unwillkürlich hervor; ich erschrak über meinen Zustand, und die Thränen flossen noch häufiger.

Bei Julchen hat das Lesen den Erfolg, den sich Derby bei der Sternheim wünschte (pagina jungit amicos… an jenem Tage lasen sie nicht weiter…): Die Lektüre wird ihr zum Verhängnis; sie hat am moralischen und sozialen Abstieg Julchens entscheidenden Anteil. Im Hause ihrer Tante lebend, lässt sie sich auf ein Verhältnis mit deren Mann ein. Die Hausherrin:

> Ich fand sie nicht. Mein Hausmädchen sagte mit schlauem Blicke: ‚Mamsel Grünthal ist bei dem Herrn; *sie lesen wieder miteinander.*' Ich unterdrückte den Unwillen […] blieb vor der Thür stehen. Sie lasen wirklich. Karl deklamierte ihr mit dem feurigsten Ausdrucke, in einer der Sache anpassenden Stellung, eine Stelle aus Göthe's Stelle (sic!) vor […] Wechselsweise las Karl und Julchen. Ich hatte vorher noch nie ihren Ton sich so bis zur höchsten Leidenschaft erheben hören. Sie saßen auf einem, der Thüre gegenüberstehenden Sopha, sich fest umschlingend. (Unger 1784/1798/1991, 267 f., 269 f., 399 f.)

Das späte 18. Jahrhundert war die Zeit einer ausschweifenden ‚Lesesucht'-Diskussion. Einer ihrer Hauptvertreter ist Campe. Er definierte: „Lesesucht, die Sucht, d. h. die unmäßige, ungeregelte auf Kosten anderer nöthiger Beschäftigungen befriedigte Begierde zu lesen, sich durch Bücherlesen zu vergnügen." (Campe 1806, zit. nach König 1977, 92)

Die Kritiker waren von jenem Lesen irritiert, das geeignet ist, den Lesenden durch die Ausbildung individualisierender Erfahrungen seiner sozialen Umgebung zu entfremden. Die Aufklärung aber war eine bürgerliche Gemeinschaftskultur. Da war gesellschaftsabgewandte, gesellschaftlich unfunktionale, weil aus der „Begierde [...] sich durch Bücherlesen zu vergnügen" heraus unternommene Lektüre unerwünscht. Die ‚Lesesucht'-Kritik im späten 18. Jahrhundert und um 1800 zielt auf Jugendliche, auf die Unterschichten, vor allem aber auf (bürgerliche) Frauen.

Für die „noch unbevestigte Jugend, deren Grundsätze noch hin und her schwanken", tritt neben das Argument der Vernachlässigung der Ausbildung jetzt auch das der Altersunangemessenheit bestimmter Lektüre: Romane sollen

erst gelesen werden, wenn genügend „Kenntnisse der Welt und der Menschen“ vorhanden sind, um die „idealische Welt“ der Romane als solche zu erkennen: „Man lese keine Romanen, so lange der Kopf noch nicht mit philosophischen Kenntnissen aufgefüllt, und zum Selbstdenken vorbereitet ist. Ein Grund, warum Kinder und Knaben davon abgehalten werden müssen.“ (Mauchart 1789, 174)

Erst nach Festigung der Ich-Identität in der Adoleszenz, so reformulieren wir das, kann empathische Lektüre mit ihrer zeitweiligen Übernahme fremder Identitäten verarbeitet werden. Diese Argumentation ist Reflex der Entstehung der Kindheit, bei der zuerst für die Kinder des Bürgertums Kindheit als Moratorium, als Phase vorübergehender gesellschaftlicher Entpflichtung ausgebildet wird. Derart wurde die ‚Lesesucht‘-Phase zu dem bis weit ins 20. Jahrhundert (und m.m. bis heute?) bekannten Phänomen der literarischen Pubertät. 1789 lässt der Verfasser eines „*Familiengesprächs*“ den Mann zu seiner Frau sagen: „Ich bin auch jung gewesen, Emma, und habe verschlungen, was zu lesen war.“ (*Familiengespräch* 1789, 747) Aber als Erwachsener liest er eben keine Romane mehr und betrachtet auch die Romaneleserei von Frau und Tochter mit Misstrauen.

Und es beunruhigte die „Erscheinung der itztigen Lesewuth bey Volksklassen, die sonst wenig oder nichts lasen“ (Westenrieder 1800, 299). Nicht nur billigt das Bürgertum den unteren Volksklassen nur eine „begrenzte Aufklärung“ zu; die Kritiker suchten das Belletristik-Lesen einzudämmen, wenn sie bei den Schichten unterhalb des Bürgertums deren Arbeitsamkeit gefährdet sahen. Dass verlorene (Arbeits-)Zeit und Geld Schaden für Haushalt und Nationalökonomie befürchten lassen, ist aber nur Facette der kaum noch systematisierbaren Kritik. Argumentiert wurde politisch, pädagogisch, diätetisch, physiologisch, erfahrungsseelenkundlich, psychopathologisch und sogar in medizinischen Dissertationen. (Roling 1824)

> Es ist kein Zweifel, daß überhäuftes, zumal ein solches Lesen, wobey die Seele ihre Ideen nicht mit einer gewissen Klarheit und Heiterkeit umfaßt, wobey sie sich keines Zuwachses an innerer Vollkommenheit bewußt ist, den Körper schwächt und zerrüttet. Das gar nicht einmal gerechnet, dass es die Organe unmittelbar angreift, durch die der Verstand vorzüglich seine Wirksamkeit äußert, und also auch dadurch den Einfluß des letzteren hemmet: erzeugt die erzwungene Lage und der Mangel aller körperlichen Bewegung beym Lesen, in Verbindung mit der so gewaltsamen Abwechslung von Vorstellungen und Empfindungen, Schlaffheit, Verschleimung, Blähungen und Verstopfungen in den Eingeweiden, mit einem Worte, Hypochondrie, die bekanntermaaßen bey beyden, namentlich bey dem weiblichen Geschlechte, recht eigentlich auf die Geschlechtstheile wirkt, Stockungen und Verderbnis im Blute, reitzende Schärfen und Abspannung im Nervensysteme, Siechheit und Weichlichkeit im ganzen Körper. (Bauer 1791, 189 f.)

Man weiß nicht recht, ob hier nur ein pathologischer Sachverhalt supponiert wird, oder ob dieser Diskurs selbst pathologisch ist.

Die auf die Frauen, v. a. auf die Töchter des Bürgertums zielende ‚Lesesucht'-Diskussion war Gegenstück zu der auf männliche Jugendliche gerichteten Masturbations-Diskussion. Doch sind beide eigentlich identisch. Allenfalls gilt, dass für die Frauen das Lesen quasi zwischengeschaltet wird: gemeint ist auch hier die Selbstbefriedigung, nur dass für sie die Rolle der im Lesen erregten Phantasie für wichtiger eingeschätzt wird als bei den männlichen Jugendlichen.

Abb. 3. Francois Hubert: „Hony soit qui mal Y pense" 1777. Kupferstich nach einem Bild von Claude Francois (? oder: Philippe) Carême



> Die Empfindsamkeit ist eine der schädlichsten Krankheiten der menschlichen Seele. [...] Zu [ihren physischen Ursachen] rechne ich die körperliche Verzärtelung, die fast noch allgemein bey der Erziehung der vornehmen Stände herrscht; zu viel warme Getränke, wodurch frühzeitig die Fasern des Kindes erschlaffen; gewürzte und die Sinnlichkeit reizende Speisen, und vornehmlich die bey unsrer Jugend so sehr eingerissene Begierde sich, oft früher als mans glaubt, einen gewissen unerlaubten Kitzel zu verschaffen. Ich möchte beynahe behaupten, ohnerachtet ich kein Arzt bin, daß die meisten empfindsamen Leute Onanisten gewesen sind, und daß sonderlich dies der Fall bei dem weiblichen Geschlecht ist. Durch jenen Kitzel wird nach und nach die Festigkeit der Natur untergraben, der Körper schlaff gemacht, die Sinnlichkeit bis zu einem erstaunlichen Grade gereitzt, und die Einbildungskraft mit unaufhörlichen Wollustbildern genährt. [...]
> [Eine der moralischen Ursachen ist] Romanlectüre. Wenn unsere Zeiten viel mehr Helden und Narren der Empfindsamkeit aufgestellt haben, als die vorigen; so ist gewiß die häufige Romanlectüre, welche jetzt selbst unter den niederen Ständen herrscht, hauptsächlich Schuld daran. Der empfindelnde Ton, wodurch sich unsere Romane auszeichnen, und wodurch das Denken so wenig, das Gefühl der Zärtlichkeit hingegen so sehr genährt wird; die sinnlichen Gemälde der Liebe, welche darin vorgestellt werden; die verführerische Sprache, welche diese Liebe redet, stimmen unmerklich die Seele der Leser, sonderlich der Leserinnen zu gleichen Empfindungen. (Pockels, 1788, 130–138)

Oder:

> Allein solche Romanen und solche Leser mögen wohl immer den geringern Theil ausmachen, für den grösern haben sie gewöhnlich mehr schlimme als gute Folgen. […] Daher die vielen traurigen und schrecklichen Beispiele von gänzlicher Ueberspannung, Verrückung und Wahnsinn, die durch übertriebenes Lesen der Romanen bei jungen Leuten, besonders vom anderen Geschlecht, bewirkt wurden. (Mauchart 1789, 172 f.)

Die ‚Lesesucht'-Diskussion des späten 18. Jahrhunderts ging über in jene, die beteiligt war an der Abgrenzung einer ‚trivialen' Literatur von ‚höherer' Dichtung. Wo man bis dahin zwar Qualitätsunterschiede sah, aber dabei ein Kontinuum von Texten, wird zur Zeit der Klassik eine kategoriale Differenz etabliert. Mit dieser Grenzziehung zwischen Kunst und Trivialliteratur als einer zwischen zwei Kulturen hat diese Argumentation sozial abgrenzende Funktion, ist doch ‚Trivialliteratur' von Dichtung nicht nur ästhetisch unterschieden, sondern sozial stigmatisierend. Im 19. Jahrhundert wird diese polemische Distanzierung durch literarische Wertung als „Schmutz- und Schund"-Debatte weitergeführt werden.

Die Frauen als Objekt der ‚Lesesucht'-Diskussion

Die Lebenssituation des unternehmerischen wie des Beamten-Bürgertums begünstigte es, dass sich die moderne Polarisierung der Geschlechtercharaktere hier früher und deutlicher ausbildete als in anderen Schichten. Folge war kultur-

soziologisch eine Arbeitsteilung von Mann und Frau, v. a. die Freisetzung der von außerhäuslicher Arbeit entlasteten Frau für die Lektüre, weiterhin die Ausbildung einer speziell bürgerlichen und für die Literatur speziell weiblichen Bedürfnisstruktur. Literatursoziologisch ergab diese Geschlechterrollenverteilung klare Zuordnungen: Die Männer lesen, abgesehen von berufsbezogener Lektüre, die Zeitung, politische oder überhaupt Sachliteratur; Publikum der Belletristik sind im 18. Jahrhundert – wie dann auch im 19. – fast nur die Frauen. Dieses Lesen der Frauen ist Teil jener Konsumtion, auf die sie tendenziell konzentriert sind; im 19. Jahrhundert wird daran das Moment des demonstrativen Konsums immer offenbarer werden. Doch dürften sich für die Frauen die speziellen Motivationen für die Zuwendung zu Literatur wesentlich daraus ergeben, dass dabei die Leserinnen – junge Mädchen wie erwachsene Frauen – sich im Medium literarischer Phantasien ersatzhaft jene Handlungsmöglichkeiten erschließen wollen, die ihnen wegen der erfolgten Differenzierung der Geschlechtercharaktere in der realen Alltagswelt vielleicht sogar mehr als früher versagt sind.

Zwar lesen auch die Männer. Aber während das Lesen der Frauen im häuslichen Bereich der Entlastung von produktiver Tätigkeit stattfindet, wird im Erfahrungsbereich der Männer die Denkform der ‚freien Zeit' ausgebildet. Ihre Situation außerhäuslicher Tätigkeit lässt ja die moderne kategoriale Trennung von Arbeit und Freizeit entstehen. Solche ‚freie Zeit' ist nicht nur quantitativ, sondern wichtiger noch mentalitätsmäßig als disponible Zeit nach der Arbeit, kategorial getrennt von dieser, Voraussetzung für Lektüre oder Theaterbesuch. Diese verschiedenen Räume weiblichen und männlichen Lesens sind auch als Folie für die ‚Lesesucht'-Kritik wichtig, da sie sich am männlichen Modell der räumlichen und zeitlichen Trennung von Arbeit und Freizeit orientiert, nicht am ‚gemischten' Arbeitszusammenhang der Frauen. „Dann erst ist die Lectüre zu gestatten, wenn wir unsere Berufsgeschäfte mit Sorgfalt abgewartet haben, um damit die müßigen Abend= oder Sonntagsstunden auszufüllen" (Beobachtende Blicke… 1806, 439). Aber Vorsicht: Auch nicht zu tief in die Nacht hinein! Abendliche, nächtliche Lektüre führt zu Albträumen.

Abb. 4. Daniel N. Chodowiecki: Illustration zu: Francis Coventry: Der kleine Cäsar. Leipzig 1782. (Engelmann 431)



Am Ende des 18. Jahrhunderts ist ‚Zeit zum Lesen' für die Bürgerfrauen etwas anderes als jene Zeit zum Lesen, die die adligen Leserinnen der Romane des 17. und frühen 18. Jahrhunderts gehabt hatten. Jene konnten als Angehörige einer von Erwerbstätigkeit freien Klasse sich ganz dem Gelesenen widmen; für Huet war Romanlektüre noch ein „erlaubtes Vergnügen ehrbarer Müssiggänger"[3]: Lesen statt Arbeit einst, Lesen nach der Arbeit jetzt. Für die bürgerlichen Frauen erweist sich die Forderung, Lesen sei nur dann und nur soweit zu gestatten, wie häusliche Arbeiten nicht vernachlässigt werden, als Indiz für die Notwendigkeit, die fiktionalen Wirklichkeiten mit einer nichtliterarischen Alltagswelt zu vermitteln.

> K[arl] Eben so gewinnt auch Der manche Stunde, der sich gewöhnt, mehrere Sachen auf Einmal zu gleich zu thun: indem er z. B. frühstückt, liest er; indem er etwas wegträgt, hohlt er auch wieder etwas herbey etc.
> L[ouise] Ich gestehe es: wenn ich so mit meinen Stunden haushalten lerne, dann wird mir manches Stündchen zur Lectüre übrig bleiben.
> K. Und welche Stunde würden Sie hiezu vorziehen wollen?
> L. Wenn ich's mitten im Tagwerke stehle, so bin ich zerstreut, unvorbereitet, kann die Gedanken nicht sammeln und – husch! ist gleich das Gelesene vergessen.
> K. Morgenstunde also, oder Abendstunde nach Tisch! Gut! Nur – daß der Geist nicht zu sehr an mechanische Gewohnheit sich feßle!
> L. Zu sehr freylich nicht; aber doch auch nicht zu wenig.
> K. Vortrefflich! wenn Sie Sich üben frey und unabhängig zu den entgegengesetztesten Dingen – von der Wäsche zur Lectüre, aus der Küche zum Bücherschrank hinüber zu gehen. (Meister 1788, 37)

Der Rationalismus der Aufklärung, der in der Lebenswelt der Menschen vor allem Disziplinierung bedeutete, dreht hier durch: Taylorisierung des Alltags.

Die Hauptvorwürfe gegen weibliches Lesen betrafen nun das Lesen als solches: Die Verschwendung von Geld und Zeit, der vernachlässigte Haushalt, die ungesunde sitzende Lebensweise. Sie betrafen das Lesen als Evasion im Kontrast von fiktiver und Alltagswelt: die Frau könnte mit ihrer Beschränkung auf den Bereich des Hauses unzufrieden werden. Doch trat dieser Vorwurf gegen Ende des Jahrhunderts bereits wieder zurück; insofern ‚Bildung' inzwischen als bürgerliche Identitätsarbeit immer mehr auch bei den Frauen akzeptiert wurde.

Deshalb wurde zunehmend mit dem 19. Jahrhundert immer mehr kritisiert, das weibliche Romanelesen geschehe bloß zum Vergnügen und trage nichts zur bürgerlichen Identitätsarbeit bei, die für Lektüre zwischen dem neuhumanisti-

---

3 „agreable amusement des honestes paresseux". – Die Bezeichnung „erlaubtes Vergnügen" weist das Lesen als Adiaphoron aus.

schen Ideal individueller Bildung und demonstrativem Konsum changierte. Denn vor allem betrafen die Vorwürfe den Roman als Gegenstand weiblichen Lesens: Seine idealischen Figuren vermittelten ein falsches Bild von der Welt und machen unfähig, sich prosaischeren Bedingungen, etwa des Ehelebens, anzupassen. Sie übten eine allzu empfindsame Haltung ein und machten zu praktisch-tatkräftigem Leben untauglich. Und immer noch: Sie regten erotische Phantasien an. Als reale Befürchtung der Kritiker stand hinter diesen Vorwürfen am Ende des Jahrhunderts weniger das alte Argument der Verlockung der Frauen zur Unmoral, als vielmehr, dass sie sich ihrer Funktion in der bürgerlichen Identitäts- bzw. Statusarbeit entziehen und – wie schon in der Aufklärung – dass sie sich im Lesen von ihrer sozialen Umgebung durch die Ausbildung eigener, individualisierender Erfahrungshintergründe entfremden könnten.

Für die Frauen des Kleinbürgertums und der Unterschichten blieben im späten 18. und im 19. Jahrhundert, ja oft bis ins 20., das Argument des Geldes, der Zeit, der versäumten Arbeit in der Sicht der bürgerlichen Kritiker die Hauptvorwürfe.

Die Rollenverteilung in diesen Diskursen über das Lesen von Romanen korrespondiert der beim Lesen selbst: Die (nicht-professionellen) Leser der Romane waren ja meist männliche Jugendliche und Frauen. Sie waren damit auch die Objekte dieser Diskurse; deren Subjekte aber waren Männer. Diese aber beargwöhnten jenes weibliche Lesen, an dem sie selbst nicht – oder allenfalls in ihrer Jugend – teilhatten. Der zwischen den Geschlechtern geführte Diskurs über das Lesen war also sehr asymmetrisch: Vor dem Hintergrund ihrer meist höheren formalen Bildung und ihrer allgemeinen Vormundschaft gegenüber den Frauen traten sie ihnen gegenüber auch als Leselehrer auf.

Die Leselehrer

Die – von den Männern bei den Frauen gesehene – Lücke zwischen formaler Lesefähigkeit und (potentieller) tatsächlicher Lektüre bezieht sich in engerem ästhetischen Sinn auf literarische Kompetenz: Gellerts *Schwedische Gräfin*, die doch immerhin „Französisch und etwas Latein und Italienisch verstund“, ist trotz ihrer richtigen Empfindungen vom Geschmacksurteil ihres Mannes abhängig:

> [Mein Gemahl] las mir aus vielen Büchern, die teils historisch, teils witzig, teils moralisch waren, die schönsten Stellen vor und brachte mir seinen guten Geschmack unvermerkt bei. Und ob ich's gleich nicht allemal sagen konnte, warum eine Sache schön oder nicht schön war, so war doch meine Empfindung so getreu, daß sie mich selten betrog. (Gellert 1747, 18 f.)

Gellert spielt hier auf ein zentrales Ideologem des 18. und 19. Jahrhunderts an. Im *Fräulein von Sternheim* bezieht sich sogar die Titelfigur auf einen „rechtschaffenen Gelehrten, der einmal sagte: die Empfindungen der Frauenzimmer wären oft richtiger als die Gedanken der Männer.“ (La Roche 1771/72, 81)[4] Frauen sind weniger entfremdet als Männer, somit näher an der Natur, weniger gesellschaftlich verdorben/diszipliniert, somit aber auch leichter verführbar etc. Dieses Ideologem wird in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts commun als Begründung der Dissoziierung der Geschlechtscharaktere; mit Bezug auf Rousseau geht es über Kant, Schillers *Ästhetische Briefe* und die *Briefe über naive und sentimentalische Dichtung* zu Humboldt und über ihn in die institutionalisierte Ideologie des Bildungssystems im 19. Jahrhundert ein.

Konkret bezieht sich die Lücke auf eine Art sozialer Gesamtkompetenz im Umgang mit Literatur. Worin diese besteht, legen, legitimiert durch ihre größere formale Bildung, Männer fest. Denn diese Lücke erzeugt ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Männern und Frauen; sie ist Folie für die Lesepropädeutik, für die bürgerliche Lese-Apologetik des mittleren wie für die ‚Lesesucht‘-Polemik des späten Jahrhunderts. Dass die Männer gegenüber den Frauen als Leselehrer auftreten, ist ein Aspekt ihres allgemeinen Vormundschaftsverhältnisses, doch zunächst legitimiert es sich aus der ja tatsächlich geringeren Bildung. Die Männer setzen, was sie selbst in formaler Ausbildung erworben haben, vermittelnd um in Leseregulation für die Frauen. Der 16jährige Goethe – er wird später in *Dichtung und Wahrheit* kommentieren: „Mir war es lustig zu sehen, wie ich dasjenige, was Gellert uns in Kollegium überliefert oder gerathen, sogleich wieder gegen meine Schwester gewendet.“ –, Goethe also schreibt 1765 an seine 15jährige Schwester:

> Du bist eine Närrin mit deinem Grandison. [...] Aber mercke dirs, du sollst keine Romanen mehr lesen, als die ich erlaube. […]
> Du bist über die Kinderjahre, du must also nicht nur zum Vergnügen, sondern zur Besserung deines Verstandes, und deines Willens lesen. [...] Allein ich muß dich auch lesen lernen. Nichtwahr das kommt dir wunderlich für, daß ich so rede. Ich kenne dich ich weiß wie und warum du liesest. Siehe so must du es machen. Nimm ein Stück nach dem andern, in der Reihe, ließ es aufmercksam durch, und wenn es dir auch nicht gefällt, ließ es doch. Du must dir Gewalt antuhn. (Goethes Briefe 1765, 18 u. 23)

Sich beim Lesen „Gewalt antuhn“ – und „nicht nur zum Vergnügen […] lesen“, das ist die Durchsetzung eines von Bildungs- und Leistungs-Kriterien bestimmten

4 Was Wieland in einer Anmerkung so kommentiert: „Eine Bemerkung, welche der Herausgeber aus vieler Erfahrung an sich und andern von Herzen unterschreibt.“ (in: La Roche 1771/72, 81)

Lesens gegen ein Lesen nach dem Lustprinzip. Der bürgerliche Bildungsbegriff bringt literarische Kompetenz und lustbestimmtes Lesen in Gegensatz. Bei Goethe gründete weibliche Inkompetenz noch in geringerer formaler Bildung der Frauen. Im 19. Jahrhundert dann verfestigten sich die Geschlechtscharaktere zu angeblichen Natureigenschaften. In diesem Zusammenhang werden Merkmale ‚inkompetenten', lustbestimmten Lesens, vor allem das durch stoffliches Interesse bestimmte, ausgewiesen als weibliche Eigenschaften. So erscheint, was auf anderen Bildungsvoraussetzungen und anderen Bedürfnissen beruht, als weibliche Natureigenschaft.

> Nicht immer hat freilich das zu schnelle Lesen in dem zu vielen Lesen seinen Grund, sondern häufig in einer weibischen Neugierde, das Ende eines Buches zu wissen, ja häufig verleitet diese Neugierde uns auch, selbst Bücher, die uns mißfallen, bis zu Ende zu lesen. (Marées 1806, 21)

Das stofflich bestimmte, durch weibliche Bedürfnisse in seinen Rezeptionsmustern gesteuerte Lesen der Frauen subsumiert sich durch die Verweigerung gegenüber den Forderungen der Ästhetik und Literaturkritik der durch diese erst etablierten Kategorie der Trivialität. Ein stoffliches Interesse wird nach 1800 gleichgesetzt mit der veralteten Literaturauffassung der Aufklärung; wer ihr folgt (wie angeblich die Frauen), rezipiert inkompetent, der aktuellen Ästhetik inadäquat, trivial:

> Ueberhaupt sollte man beim Lesen eines schönen Kunstwerks der Rede nicht bloß auf den Inhalt, sondern auch auf die Form, auf die Schreibart sehen, und sich nicht bloß durch jene belehren, bessern und bilden lassen, sondern sich auch diese zum Muster nehmen; denn so gewährt die Lektüre doppelten Nutzen, doppeltes Vergnügen. Es ist ja für jeden gebildeten Menschen nothwendig. (Ebd., 26).

Freilich bleiben diese Versuche, den Schritt von der Aufklärung zur klassischen Ästhetik lese-propädeutisch zu operationalisieren, hilflos: Was über das stoffliche Interesse hinausgeht, muss sich abstrakt auf Anforderungen des ‚Gebildetseins' berufen. Ein weiteres Beispiel: Mehrere publizistische ‚Leselehrer' der ‚Lesesucht'-Kritik modellieren in fiktiven Gesprächen zwischen Frau und Mann über die weibliche Lektüre diese Vormundschaft. Einer lässt die Frau sagen: „So schmerzhaft es immer für unsere Eigenliebe seyn mag, uns vor dem Gatten als unwissende Kinder sehen zu lassen – lieber lassen wir uns doch spät als niemals belehren." (Meister 1788, 48)

Noch ist der konkrete Hintergrund der Bildungs-Lücke erkennbar; aber schon auch die ideologische Überformung durch die Gleichsetzung von Weiblichkeit und Kindlichkeit. Die durch das Bildungsdefizit gegebene ‚Lücke' und in ihrer

Folge das asymmetrische Verhältnis bleibt zentrales Merkmal weiblichen Lesens bis weit ins 19. Jahrhundert.

Im Ergebnis des historischen Wandels ins 19. Jahrhundert hinein werden zwei Implikationen der männlichen Lese-Vormundschaft erkennbar: Erstens ist es ein männliches Prinzip, dem das weibliche Lesen unterworfen werden soll: die normative Ästhetik der Klassik, das Bildungs- und Leistungsprinzip. Wieweit sich diese Normen tatsächlich durchsetzten, ist damit nicht gesagt. Zweitens wird, was im frühen und mittleren 18. Jahrhundert noch aus konkret-realen Bedingungen sich ableitet, im späten 18. und dann fortschreitend im 19. Jahrhundert einer ideologischen Erklärung unterworfen, v. a. dem Ideologem von den Natureigenschaften der Geschlechter. Erst das 19. ist das Jahrhundert der Ideologien.

Weibliches Lesen als Status- und Identitätsarbeit

Als Befürchtung der Kritiker steht hinter diesen Vorwürfen am Jahrhundertende weniger das alte, jetzt aber oberflächliche Argument der Verlockung der Frauen zur Unmoral, als inzwischen viel mehr, dass sie sich ihren Funktionen in der bürgerlichen Statusarbeit entziehen und sich dabei zudem im Lesen von ihrer sozialen Umgebung durch die Ausbildung eigener, individueller Erfahrungen entfremden könnten. Bildung wird inzwischen als bürgerliche Identitätsarbeit immer mehr auch bei den Frauen akzeptiert, zugleich damit wird zum Kritikpunkt immer stärker, wenn das weibliche Romanelesen angeblich bloß zum Vergnügen geschieht und gerade nichts zur Erfüllung der neuen bürgerlichen Bildungsnorm beiträgt.

Um 1800, dann im 19. Jahrhundert immer ausgeprägter, leitet sich die Akzeptanz weiblichen Lesens im Bürgertum ab von seiner Indienstnahme für die beiden Fraktionen des Bürgertums: Im Wirtschaftsbürgertum ist es akzeptiert, wenn es als demonstrativer Konsum statusfunktional ist, was zu den ungelesenen ‚Prachtschinken' im Salon und den zerlesenen Leihbibliotheksbänden im Hinterzimmer führt. Im Bildungsbürgertum ist es akzeptiert, soweit es sich den Normen des bürgerlichen Bildungsbegriffs unterwirft. Die ideologische Verschränkung beider Fraktionen verschmilzt dies aber zu einer Funktion: „Das Weib muß lesen, um die Unterredung ihres Mannes und seiner Freunde einigermaßen zu verstehen, um nicht durch den Ausdruck der höchsten Langeweile auf ihrem Gesichte diese oft zu unterbrechen." (Brandes 1787, zit. nach König 1977, 99)

Der Indizienwert solcher Forderungen ist nicht darin erschöpft, dass der Mann eine angenehme Gesellschafterin haben will. Es kommt darauf an, zu erklären, warum Leseapologetik und ‚Lesesucht'-Kritik Hand in Hand gehen; ‚für' und ‚gegen' Lesen ist offenbar eine falsche Alternative, welche die Aufarbeitung der

'Lesesucht'-Diskussion lange irritierte. Die weibliche Lektüre ist nicht auf den Ehemann allein bezogen, sondern von vornherein, d. h. seit der Lese-Apologetik um die Mitte des 18. Jahrhunderts, auf die Außendarstellung der bürgerlichen Familie. Diese kommt wieder der Position des Mannes zugute; Mann und Frau arbeiten zusammen. Bereits das weibliche Leseideal der Moralischen Wochenschriften und Gellerts meinte nicht individuelle, einsame Lektüre, sondern 'gesellige'[5]. Deshalb war rückzughaftes, nur auf subjektives Erleben zielendes Lesen dysfunktional und wurde als angebliches bloßes Vergnügen abgewertet. Diese Funktion ist – als Zuschreibung – im 18. Jahrhundert ständig präsent; im 19. wird sie für das Bürgertum noch auffälliger. Realisiert wird sie z. B. im geselligen Reden der Frauen über ihre Lektüre im Rahmen der weiblichen Öffentlichkeit:

> L[ouise]. Sie sehen, daß auch in den Besuchszimmern der älteren Damen nie die geringste Spur von Lectüre zu finden ist. [...]
> L[ouise]. Eine Dame, die mit leerem Kopf von Haus geht, bringt wenig Beytrag zur Unterhaltung in große Gesellschaft.
> K[arl]. Vorher also mag sie zu Haus, wie für die äußere also auch für die innre Verzierung ihres Kopfes besorgt seyn. (Meister 1788, 46)

Denn natürlich sind es Frauen, die in der bürgerlichen Geselligkeit über Literatur reden. Wie sollten es auch die Männer sein? Denen wird zwar zu Beginn des Jahrhunderts Romanlektüre empfohlen als 'Galante Wissenschaft', um Stoff für Gespräche mit dem Frauenzimmer zu haben, aber die bürgerlichen Männer lesen kaum Romane, über die sie 'öffentlich räsonieren' könnten. (Die Habermas'sche Vorstellung von der 'bürgerlichen Öffentlichkeit' darf man bekanntlich nicht unter der Fiktion sehen, sie habe etwas mit der sozialhistorischen Realität zu tun.)

> Wie oft kann man in Gesellschaften, besonders von gebildet seyn wollenden Frauenzimmern, [...] kommen, wo nichts anderes gesprochen wird, als eine immerwährende Rezensirung dieses und jenes und anderer der neuesten Romane, und wo ein Mann durch nichts den Ruf der Galanterie gegen das schöne Geschlecht sich leichter erwerben kann, als wenn er nur immer für neue Provision von dieser Seelenspeise besorgt ist. (Mauchart 1789, 157 f.)

Ob die Frauen sich über ihre tatsächlichen Lektüreerlebnisse austauschen, ist etwas anderes. Dies ist möglich, unterhalb eines bestimmten Grades der Intimität im Rahmen bürgerlicher Geselligkeit der Status-Funktion auch nicht abträglich, aber für diese nicht nötig. Es sind die Damen-Kränzchen, in denen über das Gelesene geredet wird. La Roche beschreibt 1776 diesen Umgang mit Literatur:

---

5 Der Begriff 'gesellig' bezeichnet 18. Jahrhundert oft, was wir heute 'gesellschaftlich' oder 'sozial' nennen.

> Jeden Donnerstag kommen sie mit ihrer Arbeit, Nachmittags um drey Uhr, artig geputzt zusammen; trinken eine Taße Caffee, aber nicht heiß, weil heißer Caffee der Schönheit und Reinigkeit der Gesichtsfarbe schadet. Nach diesem geben sie einige Teller mit Obst und Confekt; von dem letzten muß allezeit etwas von der Kranzgeberinn selbst gemacht seyn. [...] Der Putz wird auch durchgegangen, die Unkosten und die Art der Verfertigung werden gesagt, der wohlfeilere Kaufmann genannt; darauf erzählt, was man schönes und nützliches gelesen oder erfahren, und sich eigen gemacht hat. Nachdem etwas aus dem „Schauplatz der Natur", etwas aus einer Wochenschrift, eine Comödie oder Poesie gelesen, und darüber geredet worden, sammlet man zuletzt einiges Geld für Arme. (La Roche 1776, 9)

Kurz nach 1800 werden Lesepropädeutiken und Lebensregeln immer konkreter in ihren Ratschlägen an die Frauen für das Reden über Literatur (wie auch für die Konversation in der Theaterpause); im späteren 19. Jahrhundert gehen die ‚Anstandsbücher' dann zu Musterdialogen über. Weibliches Lesen wird im Bürgertum in dem Maße und in die Richtung gefördert, wie es als Statusarbeit funktional ist. Das meint zunächst die offen von allem ‚Nutzen' entlastete Lektüre als 'demonstrativer Konsum'. Und von den Lesepropädeutiken und Lebensregeln des frühen 19. Jahrhunderts wird den Frauen ausdrücklich die ‚interesselose' Lektüre der ‚zweckfreien' Werke der deutschen Klassik empfohlen. Doch dabei dürfen sie nicht etwa lesen, bloß um „sich durch Bücherlesen zu vergnügen" (Campe). Auch Status-Arbeit ist schließlich Arbeit! Sie sollen ‚zweckfreie' Texte lesen, dieses Lesen darf aber seiner Qualität nach nicht zweckfrei sein. Es muss schon deshalb mit der nötigen Ernsthaftigkeit betrieben werden, weil es zugleich – bereits im späten 18. Jahrhundert, aber dann im 19. immer massiver – vom bürgerlichen Bildungsbegriff erfasst wird und über diesen nicht nur das Fremdbild prägen soll, sondern das Selbstbild tatsächlich prägt, bürgerliche Identität sichert.

Dass man sich nicht über die emanzipatorische oder repressive Funktion bestimmter Bilder von Frauen und vom weiblichen Umgang mit Literatur klarwerden konnte, gründet vielfach in der fehlenden Unterscheidung von ‚Gelehrsamkeit' vs. ‚Bildung', die freilich dadurch erschwert wird, dass jedenfalls das mittlere Jahrhundert etwa mit ‚Gelehrsamkeit des Frauenzimmers' etwas dem späteren Bildungsbegriff Vergleichbares meint. Der Widerspruch, dass Frauen lesen sollen, aber nicht als ‚gelehrte Frauenzimmer', als Pedantinnen erscheinen sollen, löst sich so auf: Im Bürgertum trennen sich in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts ‚Bildung' und ‚Ausbildung'. Und nun würde es die weibliche Rolle verlassen, ‚von Gelehrsamkeit Profession zu machen' bzw. die ‚Bildung' in einer Weise zu betreiben, die nur als berufsorientierte Sinn macht. Es würde bedeuten, vor die Differenzierung von ‚Bildung' und ‚Ausbildung' zurück-

zugehen, die aber für die bürgerliche Identität unverzichtbar ist. Weiblichen Rollenaufgaben des (demonstrativen) Konsums entspricht nur das Lesen zur ‚Bildung': „Warum soll man lesen? [...] es giebt einen edlern Zweck, den der Schriftsteller mit seinen Arbeiten zu erreichen strebt, den auch der Leser nur vor Augen haben sollte: Bildung, Bildung des Geistes, Bildung des Herzens." (Marées 1806, 6 f.)

Von dieser Funktionszuordnung her gehört für junge Männer mäßige Roman-Lektüre zur beruflichen Qualifikation in der Perspektive einer Tätigkeit als öffentliche Person. Deshalb wird literarisches Lesen, solange es ein bestimmtes Maß nicht überschreitet, bis ins 19. Jahrhundert hinein trotz des grundsätzlichen Bedeutungsverlusts der Rhetorik in der Ausbildung für sie noch akzeptiert. Für Männer gilt aber ganz klar, dass die Lizenz zur Belletristik-Lektüre präzise an einem bestimmten Punkt in der Biographie endet: mit dem Eintritt ins Berufsleben. Dann beginnt der ‚Ernst des Lebens', und spätestens dann hat die Romaneleserei aufzuhören. Dem entsprechend lassen sich vom mittleren 18. Jahrhundert an (und bis ins 20.) zahlreiche normative Äußerungen versammeln mit einem doppelten Tenor: Das Romanelesen (und die dadurch bewirkte Empfindsamkeit, die wir ja heute mit „Empathie" historisch übersetzen) mache untüchtig zu tatkräftigem praktischen Leben. Und: Romanelesen sei ‚unmännlich'. Des Romanlesers

> Empfindungs- und Handlungsart ist grade jene [...] der Romanenpersönchen. Empfindeley macht unfähig zu jedem Geschäfte; spannt alle Sennkraft, Federschnelle und Thätigkeit ab, und macht aus dem Mann ein schwaches kränkelndes Weib. (D-r 1788, 68)

Das wird dann für das ganze 19. Jahrhundert gelten:

> Männer, die einen Beruf haben, würden sie nicht ein wenig den Glauben an ihren Ernst und ihre Tüchtigkeit erschüttern, wenn sie offen eingestehen wollten, daß sie sich in ihren Mußestunden auch mit der Lektüre von Romanen, Theaterstücken etc. beschäftigen, [...]? (Megede, zit. nach Hamann 1899, 76)

Damit sind wir bereits im 19. Jahrhundert: Die lesepropädeutischen Diskurse des 19. Jahrhunderts stehen einerseits unter dem Paradigma der Bildung, verstanden als bürgerliche Identitätsarbeit, andererseits unter dem Paradigma der Trennung von Klassenkulturen: Die Differenzierung von ‚Hoher' und ‚trivialer' Literatur setzt sich um in die ‚Schmutz-und-Schund'-Diskussion, und sie wird sozial distinktiv.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Bauer, Karl Gottfried: Über die Mittel dem Geschlechtstriebe eine unschädliche Richtung zu geben. Mit e. Vorr. und Anm. von C. G. Salzmann. Leipzig: Crusius 1791. Beobachtende Blicke auf Leihbibliotheken und Lesecirkel. In: Schlesische Provinzialblätter (1806), 433–451.

D-r (d. i. vermutl. *Johann Christoph Schlüter*): Winke über Lektüre, und Einiges über das Romanenlesen insbesondere. In: Münsterisches gemeinnützliches Wochenblatt 4 (1788), Stück 16–17, 62–71.

Familiengespräch. Wilhelm und Emma. In: Hannoverisches Magazin. 27.1789 (1790), Stück 46, 721–736; 47, 737–752; 48, 753–758.

Gellert, Christian Fürchtegott: Leben der Schwedischen Gräfin von G***. (1747/48). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. B. Witte. Bd. 4. Berlin [u. a.] 1989. – Zit. nach der Reclam-Ausg. Hrsg. von Jörg-Ulrich Fechner. Stuttgart: Reclam 1968 [u. ö.] (Universal-Bibliothek; 8536/37).

Goethe, Johann Wolfgang von: Goethes Briefe. Hamburger Ausg. Bd. 1: 1764–1786. Hamburg: Wegner 1962.

Hamann, Ludwig: Der Umgang mit Büchern und die Selbstkultur. 2. Aufl. Leipzig: Hamann 1899.

Heidegger, Gotthard: Mythoscopia Romantica: oder Discours von den so benannten Romans, Das ist / Erdichteten Liebes-Helden-und Hirten-Geschichten: Von dero Uhrsprung / Einrisse / Verschidenheit / Nütz- oder Schädlichkeit: Samt Beantwortung aller Einwürffen / und vilen besondern Historischen / und anderen anmüthigen Remarques. Zürich: Gessner 1698.

Huet, Pierre Daniel: Traité de l'origine des romans. Faks.-Dr. nach der Erstausg. von 1670 und der Happelschen Übers. von 1682. Mit e. Nachw. von Hans Hinterhäuser. Stuttgart: Metzler 1966 (Sammlung Metzler; 54).

La Roche, Sophie von: Geschichte des Fräuleins von Sternheim (1771). Hrsg. von Barbara Becker-Cantarino. Stuttgart: Reclam 1983 [u. ö.] (Universal-Bibliothek; 7934).

La Roche, Sophie von: Freundschaftliche Frauenzimmer-Briefe. 20. Brief. In: Iris. Vierteljahresschrift für Frauenzimmer 5 (1776), Stück 1, 9 f.

Marées, Heinrich L. de: Anleitung zur Lektüre. Hamburg: Campe 1806.

Mauchart, Immanuel David: Untersuchungen über das Vergnügen am Historischen, besonders an Romanen. In: Ders.: Phänomene der menschlichen Seele. Eine Materialiensammlung zur künftigen Aufklärung in der Erfahrungs-Seelenlehre Stuttgart: Erhard und Löflund 1789.

Meister, Leonhard: Ueber die weibliche Lektüre. In: Jahrbuch für die Menschheit oder Beyträge zur Beförderung häuslicher Erziehung, häuslicher Glückseeligkeit und praktischer Menschenkenntniß 2 (1788), 35–50.

Paullini, Chistian Franz: Das Hoch- und Wohlgelahrte Teutsche Frauenzimmer. Nochmals mit mercklichen Zusatz vorgestellet. Frankfurt und Leipzig 1705, 10.

Pockels, Carl Friedrich: Ueber Frauenzimmerlectüre. Empfindsamkeit. In: Ders.: Fragmente zur Kenntniß und Belehrung des menschlichen Herzens. Hannover: Schmidt 1788, 61–70; 130–139.

Roling, Paul Anton Clemens: De lectionis fabularum milesiarum in hominis valetudinem efficacia. Diss. inaug. Med. Berlin 1824.

Scheibel, Gottfried Ephraim: Die Unerkannte Sünden der Poeten Welche man Sowohl in ihren Schriften als in ihrem Leben wahrnimmt. Nach den Regeln des Christentums und vernünfftiger Sittenlehre geprüfet. Leipzig: Teubner 1734.

Unger, Friederike Helene: Julchen Grünthal. Eine Pensionatsgeschichte (1784). Nachdr. der 3. Aufl., Berlin 1798. Hrsg. und mit e. Nachw. vers. von Susanne Zantop. Hildesheim [u. a.]: Olms 1991 (Frühe Frauenliteratur in Deutschland; 11).

Westenrieder, Lorenz: Ob es, wenn man die Litteratur, und die Sittlichkeit befördern will, wohlgethan sey, die Vermehrung der Buchhandlungen, und Leihebibliotheken zu befördern. In: Ders.: Beyträge zur vaterländischen Historie, Geographie, Statistik, etc. Bd. 6. München 1800, 290–301.

Sekundärliteratur

Brunken, Otto: „Amadis und seinesgleichen Grillen". Die Auseinandersetzung über den Roman als Lesestoff für die Jugend im 16., 17., und 18. Jahrhundert. In: Dagmar Grenz (Hrsg.): Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene? Zum Verhältnis von Kinderliteratur und Erwachsenenliteratur. München: Fink 1990, 123–133.

König, Dominik von: Lesesucht und Lesewut. In: Herbert Göpfert (Hrsg.): Buch und Leser. Vorträge des 1. Jahrestreffens des Wolfenbütteler Arbeitskreises für Geschichte des Buchwesens 13. und 14. Mai 1976. Hamburg: Hauswedell 1977 (Schriften des Wolfenbütteler Arbeitskreises für Geschichte des Buchwesens; 1), 26–57.

Martens, Wolfgang: Die Botschaft der Tugend. Die Aufklärung im Spiegel der deutschen Moralischen Wochenschriften. Studienausg. Stuttgart: Metzler 1971. – EA 1968.

Vosskamp, Wilhelm: Romantheorie in Deutschland. Von Martin Opitz bis Friedrich Blankenburg. Stuttgart: Metzler 1973 (Germanistische Abhandlungen; 40).

Abbildungen

Abb. 1: *Kupferstich von Pierre Francois Basan nach einem Original von Charles Dominique Eisen in: Fuchs, Eduard (Hrsg.): Geschichte der erotischen Kunst. Bd. 3: Das individuelle Problem, 2. Teil. München: Langen [1926].*

Abb. 2: *Feder- und Tuschzeichnung von Johann Andreas Benjamin Nothnagel in: Göres, Jörn (Hrsg.): Lesewuth, Raubdruck und Bücherluxus. Das Buch in der Goethezeit. Düsseldorf: Goethe-Museums [1977].*

Abb. 3: *Kupferstich von Francois Hubert nach einem Bild von Claude Francois Carême in: Fuchs, Eduard (Hrsg.): Illustrierte Sittengeschichte, Bd. 2: Die galante Zeit, Ergänzungsband. München: Langen [1911].*

Abb. 4: *Illustration zu: Coventry, Francis. Der kleine Cäsar. Leipzig [1782]. Übernommen aus: www.virtuelles-kupferstichkabinett.de/?subPage=search&selTab=3...*

Ernst Seibert (Wien)

A[lois] Th[eodor] Sonnleitner. Auf den Spuren des Erfolgs eines österreichischen Longseller-Autors

1. Vorbemerkungen

1.1. Sonnleitner als Klassikerphänomen

Die Parameter, die das Profil eines Erfolgsautors konstituieren, sind vielfältig, weitschichtig, letztendlich auch inkommensurabel, und nicht selten geht das Innovative, Originelle, vielleicht sogar Geniale, mit dem Trivialen Hand in Hand. Im Falle von Alois Theodor Sonnleitner (Pseud. für Alois Tlučhoř, 25.4. 1869 Daschitz bei Pardubitz/Böhmen – 2.6. 1939 Perchtoldsdorf b. Wien) ist das Vielfältige und Weitschichtige noch lange nicht ausgelotet. Wir haben oder hätten es mit einem österreichischen Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur zu tun, wenn denn neben den vielen international anerkannten Kinder- und Jugendliteratur-Klassikern auch österreichische Werke überhaupt in das Feld der Klassiker-Diskussion einbezogen würden, was nur sehr marginal erfolgt. Sonnleitners Sonderposition unter den Klassikern besteht offenbar darin, dass bei ihm von zwei einander bedingenden Kriterien, dem der Internationalität und dem der nationalen Repräsentation, das zweite nur bedingt zutrifft: Er stammt aus Böhmen, hatte seinen Lebensmittelpunkt in Österreich, wurde erst mit einem österreichischen Pseudonym bekannt und fand dann seine eigentliche Verbreitung durch einen deutschen Verlag. Man kann den Zwiespalt zwischen dennoch lang anhaltender Popularität und nationaler Nicht-Identität schlicht darauf zurück führen, dass Sonnleitner – überwiegend in der Franckh'schen Verlagsbuchhandlung in Stuttgart verlegt – in Deutschland weitaus mehr verbreitet war und ist als in Österreich, aber diese Erklärung allein erscheint unzureichend. Die Erklärung müsste eher bei dem Befund ansetzen, dass die Positionierung österreichischer AutorInnen zwischen Sein und Nicht-Sein als Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur auch mit der noch sehr dürftigen Forschungslage zu dieser Frage zusammenhängt. Aus diesem Mangel könnte man leicht folgern, es gäbe de facto kaum nennenswerte österreichische Kinder- und Jugendliteratur-Klassiker[1], und Sonnleitner

1 Dieser Eindruck bestätigt sich wiederholt in der Durchsicht einschlägiger Fachliteratur, wie noch zu zeigen sein wird.

sei durch seine Nicht-Identität einfach ein Ausnahme-Autor und als solcher vor dem Vergessen-Werden schlicht nicht gefeit.

Damit ist ein sehr grundsätzliches Thema angesprochen, das hier nur angedeutet werden kann. Es besteht schlicht darin, dass in Österreich durch das sehr auf Aktualität bedachte Wirken Richard Bambergers und des von ihm gegründeten und Jahrzehnte geleiteten ‚Buchklubs der Jugend' die Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur und damit die Klassikerfrage aus dem Metier geradezu radikal ausgeblendet wurde, wenngleich sich – und das ist sehr zu betonen – Bamberger immer wieder als kundiger Historiker der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur erwiesen hat. In seiner *Jugendlektüre* (Bamberger 1955, 1965²), dem Vademekum der Österreichischen Jugendbuchpädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, kommt Sonnleitner nicht vor.[2] Diese Nichtbeachtung kann mit ein Grund für das Vergessen auf österreichischem Boden sein, zumal Sonnleitners Werke, gemessen an Neuausgaben über seinen Tod hinaus, bis Mitte der 1950er-Jahre noch beachtliche Verbreitung durch seinen Stammverlag in Stuttgart, fanden. Seit 1987 erschienen Sonnleitners *Höhlenkinder* dann bei dtv junior als Einzelbände. Damit war Sonnleitner gewissermaßen endgültig ‚außen vor'; eine Identitäts-Dissimilation hatte Platz gegriffen, nicht die einzige im Hinblick auf österreichische Autorschaft – und nicht nur in der Kinder- und Jugendliteratur. So wie bei Bamberger findet Sonnleitner auch in den folgenden fünf Werken, deren Konzeption nach er eigentlich zumindest erwähnt werden sollte, keine Aufnahme: Hurrelmann 1995[3], Kümmerling-Meibauer 1999[4] und 2003[5], Lexe 2003 und Schilcher 2013.

2 Die einzige Erwähnung findet Sonnleitner in Bambergers Standartwerk bei den altersrubrizierten Buchempfehlungen im Abschnitt „Historische Erzählungen und Romane" unter Nr. 432 (Bamberger 1955, 762) mit der Annotation: „Die Geschichte eines Knaben und eines Mädchens, die beide in einem einsamen Tal auf sich allein gestellt unter urzeitlichen Bedingungen leben müssen."

3 Hurrelmann nimmt in ihrem Sammelband 27 Klassiker auf, darunter 14 fremdsprachige, 12 aus Deutschland einen aus der Schweiz und keinen aus Österreich.

4 Kümmerling-Meibauer nimmt in ihrem Lexikon 534 Werke auf, darunter zwei österreichische: *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig* von Christine Nöstlinger und *Bambi* von Felix Salten. Der Name Sonnleitners findet sich zwar im Register, fungiert jedoch nur als Fußnote im Umfeld der Robinson-Thematik.

5 In der ihrem Lexikon nachfolgenden theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Kanonbildung finden an österreichischen AutorInnen Erwähnung: Marie von Ebner-Eschenbach, Friedrich Feld, Peter Rosegger, Charles Sealsfield, Adalbert Stifter und Hermynia Zur Mühlen.

Ein wesentliches Kriterium für den Status von Klassikern, das der internationalen Verbreitung, ist bei Sonnleitner durchaus gegeben: In der Dissertation von Rolf Marbach (1996) wird u. a. die Verbreitung der *Höhlenkinder* in hebräischer, finnischer, englischer, italienischer und niederländischer Sprache bis Ende der 1970er-Jahre nachgewiesen, ebenso eine Verfilmung für das Fernsehen. Alle Voraussetzungen, es in den Klassiker-Olymp zu schaffen, sind also vorhanden, sodass fast der Eindruck entsteht, die Nicht-Kanonisierung Sonnleitners bzw. seines unbestreitbar meistverbreiteten Werkes, der Trilogie der *Höhlenkinder*, hätte ihre Ursache darin, dass Sonnleitner es auch in seinem Herkunftsland nicht zum Klassiker gebracht habe.

Aber es ist nicht Bamberger allein bzw. ‚nur' den asymmetrischen Teilen der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur-Verlagslandschaft anzulasten, dass Sonnleitner heute im Bewusstsein kaum mehr präsent ist. Der ‚Fall' Sonnleitner gestaltet sich durchaus komplexer, und wenn nun diese Komplexität etwas genauer in Augenschein genommen werden soll, dann nicht in der Absicht, ihn doch noch kanonisieren zu wollen, sondern vielmehr, um die prinzipiell etwas anderen Rahmenbedingungen zur Genese der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur und ihrer sehr wohl vorhandenen Klassiker zu erörtern.

Soweit Sonnleitner im Alltagsbewusstsein doch noch präsent ist, wird er mit einiger Selbstverständlichkeit fast ausschließlich mit den *Höhlenkindern* aus den frühen 1920er-Jahren identifiziert. Dabei wäre gleich zu fragen, warum eigentlich eben dieses Werk des damals bereits 50-jährigen Autors singulär aus der Vielzahl der anderen herausragt und warum man so lange Zeit nicht nach dem literarischen Werdegang des kinder- und jugendliterarischen Autors Sonnleitner gefragt hat, der bereits vor 1900 begonnen hat. Um den diachronen Blick auf seine Werkgeschichte etwas zu vertiefen, sind die folgenden Ausführungen nach einer noch eingeblendeten etwas genaueren Forschungsgenese chronologisch in vier Abschnitte – bis 1910, also noch vollkommen in der Habsburger-Monarchie, und dann in Dekaden – gegliedert, weil so das Werden des Gesamtwerkes zumindest skizziert und auch mit relevanten Einflüssen besser erkennbar gemacht werden kann.

1.2. Die Forschungsgenese

Die folgenden ergänzenden Notizen gehen z. T. auf die Darstellung in der Dissertation von Rolf Marbach aus dem Jahr 1996 zurück und bringen aus der Forschungslage bis dahin und darüber hinaus einige Ergänzungen und Erweiterungen. Als früheste Rezension nennt Marbach aus dem Erscheinungsjahr der *Höhlenkinder* jene von Brechenmacher (1919), worin bereits der später einge-

bürgerte Begriff des Kulturerarbeitungs-Romans geprägt wird. Weitere frühe Rezensionen stammen von Eduard Burger (1923 und 1931). Diesen überwiegend wohlwollenden Urteilen sind die von Helmut Müller (s. u.) zitierten Rezensionen aus der ‚Jugendschriften-Warte' gegenüberzustellen, in der die *Höhlenkinder* 1920 in die „Auswahl wertvoller Jugendlektüre" aufgenommen werden. Das Urteil über Sonnleitners Koja-Bände fällt in der ‚Jugendschriften-Warte' hingegen nicht mehr so positiv aus: „für den Geschmack vieler Kinder … zu langweilig" (Müller 1984, 412). Marbach nennt an frühen Quellen weiterhin zwei Artikel von Klara (Clara) Tlučhoř sowie eine Rezension aus der Zeitschrift ‚Unsere Heimat'.

Eine erste ausführlichere Darstellung des Autors stammt von Hubert Partisch von 1961, mit der eigentlich eine tatsächlich biographisch forschende Auseinandersetzung mit dem Autor beginnt. Wahrscheinlich hatte diese Biographie zur Folge, dass Sonnleitner auch in das 1964 erschienene *Bio-bibliographische Literaturlexikon Österreichs* von Hans Giebisch und Gustav Gugitz aufgenommen wurde. Mehrfache Erwähnung und z. T. ausführliche Darstellung findet Sonnleitner in dem von Klaus Doderer herausgegebenen *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. Mit Helmut Müller (1984) nimmt sich erstmals ein ausgewiesener Kinderbuchspezialist des Autors an; er belegt die *Höhlenkinder*-Trilogie mit dem Begriff einer „mitteleuropäischen Robinsonade" und stellt ihn damit in ein neues interpretatorisches Spannungsfeld, das vermutlich noch kaum aufgegriffen wurde. Im selben Lexikon gibt es auch in anderen Beiträgen weitere Hinweise auf Sonnleitner: So erwähnt ihn Malte Dahrendorf im Artikel „Inselmotiv" (1984, 16), ebenso Richard Bamberger in seinem „Österreich"-Artikel (1984, 596), und Reinhard Stach nimmt ihn in seinen Beitrag über die Geschichte der Robinsonaden auf (1984, 188 f.). Unverkennbar besteht ein Zusammenhang zwischen dieser Wiederentdeckung aus Sicht der Kinderbuch-Forschung und den dann 1989 beginnenden Neuauflagen von Sonnleitners *Höhlenkinder*-Trilogie bei dtv junior.

Eine weitere ‚Bewerbung' Sonnleitners erfolgte in dem Sammelband *Abc und Abenteuer* von Baumgärtner und Pleticha (1985). Diese Textsammlung nimmt im ersten Teil Beispiele aus der Kinder- und Jugendliteratur vom Mittelalter bis zum Barock sowie aus der Aufklärung und der Romantik auf, der zweite Teil widmet sich dem späten 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.[6] Im zweiten Teil rangieren unter den 63 AutorInnen drei Österreicher: Peter Rosegger, Adalbert Stifter und A. Th. Sonnleitner. (Auch diese Statistik bzw. Auswahl muss hier nicht

6 Im ersten Teil findet sich unter den 57 präsentierten Autoren ein einziger Österreicher, nämlich Jakob Glatz. Dies sei nur der Vollständigkeit halber erwähnt bzw. im Zusammenhang mit der eingangs aufgeworfenen Klassiker-Frage mit Blick auf Österreich.

kommentiert werden; in Summe ist festzustellen, dass unter den 120 ‚deutschen' kinder- und jugendliterarischen AutorInnen vier Österreicher zu finden sind und einer davon Sonnleitner ist.)

In der fortgesetzten chronologischen Darstellung der Befassungen mit Sonnleitner wird bei Marbach zunächst auf Walter Kleindel (1987) verwiesen, sodann auf drei unabhängig voneinander erschienene Artikel aus dem Jahr 1989, dem 120. Geburts- bzw. 50. Todesjahr Sonnleitners, Artikel von Heller, Seibert und Soukup. Von Seibert stammt dann nochmals eine ausführlichere Würdigung in dem von Kurt Franz, Günter Lange und Franz-Josef Payrhuber herausgegebenen Loseblatt-Lexikon zur Kinder- und Jugendliteratur (Seibert 1995). Die im Folgejahr erschienene Dissertation von Rolf Marbach führt zwar diesen Artikel nicht in der Bibliographie an, kommentiert ihn jedoch wie auch die drei Beiträge zum Sonnleitner-Erinnerungsjahr von 1989 im abschließenden Kapitel der Arbeit (Marbach 1996, 210–215). Nur in knappen Zügen, aber erstmals eingebunden in eine größere literarhistorische Abhandlung, behandelt Viktor Böhm (1995) Sonnleitner und sein Werk und attestiert den *Höhlenkindern* den Nimbus eines „großartige[n] Experiment[es]" (Böhm 1995, 92).

Danach folgt mit einigem zeitlichen Abstand (2008) das opus magnum von Friedrich C. Heller *Die bunte Welt. Handbuch zum künstlerisch illustrierten Kinderbuch in Wien 1890–1938*, in dem nach ausführlichen allgemeinen Abhandlungen 1294 Kinderbuchtitel bibliographisch minutiös aufgelistet und registriert sowie insbesondere hinsichtlich ihrer Illustrationen erläutert werden, die für eine Vielzahl von AutorInnen und IllustratorInnen, darunter auch Sonnleitner, erheblichen Erkenntnisgewinn erbringen. Die acht von Heller behandelten Titel rangieren unter drei verschiedenen Namen: Unter „Tlučhoř" finden sich 1892 die Zeitschrift *Für die Jugend des Volkes* [Nr. 2] und 1897 der Sammelband *Thierfreundliche Jugend* [Nr. 8] – beide mit Beiträgen von Tlučhoř – sowie 1907 *Der Bäckerfranzl* [Nr. 73]; unter dem (ersten) Pseudonym „Schlagbrandtner" 1907 *Des Freiherrn von Münchhausen Abenteuer und Reisen* [Nr. 74] und unter „Sonnleitner" 1923 *Die Hegerkinder von Aspern* [Nr. 653], 1924 *Die Hegerkinder in der Lobau* [Nr. 766], 1925 *Rübezahl und der Klöppel-Hannes* [Nr. 935] und 1927 *Die Hegerkinder im Gamsgebirge* [Nr. 1093].

Nach dem monumentalen Werk von Heller sind noch zwei Diplom-Arbeiten und eine Dissertation zu nennen, die für Sonnleitner und die Interpretation seiner Werke von einigem Aufschluss sind. Die Diplomarbeit von Kerstin Gittinger (2011) nimmt zwar nicht auf Sonnleitner Bezug, stellt jedoch die Situation der österreichische Kinder- und Jugendliteratur der Zwischenkriegszeit in neuen Zusammenhängen dar, die auch für die Beurteilung von Sonnleitners Werken

durchaus relevant sind. Eine weitere Diplomarbeit, von Daniela Gettinger (2013), befasst sich zentral mit Sonnleitners *Höhlenkinder*-Trilogie und die thematisch sehr weit gefasste Dissertation von Christine Glattauer (2013) nimmt in einigen Passagen auch Stellung zu den Werken von Sonnleitner.

2. Schaffensphasen

2.1. Warnungs- und Besserungsgeschichten um 1900

In den frühen Jahren seiner schriftstellerischen Ambitionen war Sonnleitner (damals noch Tlučhoř) noch nicht sehr populär, befand sich jedoch in sehr populärer Umgebung. Aus ärmlichen Verhältnissen stammend und schon als Kind nach Österreich immigriert, besuchte er die Schule zunächst in Pöchlarn, maturierte in Melk und gelangte sodann in den Künstlerkreis des Siebener-Clubs, der später die Wiener Secession gründete. Wiederholt wird darauf hingewiesen, dass die sehr prägenden Erlebnisse dieser Jahre vor seiner Berufstätigkeit als Bürgerschullehrer und Schuldirektor in seinen sehr autobiographisch basierten Schriften (*Hegerkinder*-Trilogie und *Koja*-Trilogie) breiten Raum einnehmen. Ein sehr beredtes literarisches Dokument dazu sind auch die Anfangskapitel des *Dr. Robin-Sohn* (mit dem bezeichnenden Untertitel *Jungen und Alten erzählt*), in dem wiederholt explizit auf Kolo Moser u. a. Zeitgenossen verwiesen wird:

> […] durch diesen erfuhren die mit ihm befreundeten Maler Kainradl [Leo, Anm. E.S.] und Moser [Kolo, Anm. E.S.], was von Kojas [d. i. Tluchor-Sonnleitner, E.S.] neuen Dichtungen für Zeitschriften brauchbar war, deren Mitarbeiter sie waren. Sie zeichneten ihm dazu den Bildschmuck und vermittelten die Annahme bei den Schriftleitungen. (Sonnleitner 1929, 26[7])
> Kolo Moser, Leo Kainradl und Wilh. von Münchhausen kamen mit ihren Skizzenbüchern, Albert Schaff mit einer Mappe photographischer Wiedergaben seiner plastischen Arbeiten. Der Germanist Hans Paul brachte seinen jüngst erschienenen Band lyrischer Gedichte und der Lehrer Raimund Peter eine Sammlung von Volksliedern aus den Karpathen. (Ebd., 30 f.)
> Kolo Moser ließ sich vernehmen: „Die Übereinstimmung von Werkzeug und Organ, wie sie am verblüffendsten am Auge bei der photographischen Kamera erkennbar ist, deutet unzweifelhaft auf etwas Gemeinsames hin, das in der organschaffenden Natur wie im werkzeugschaffenden Menschen tätig ist." „Richtig!" pflichtete ihm Koja bei. „Im Sinne Kapps, der die ‚Philosophie der Technik' geschrieben hat, nennt Du Prel dieses in der Natur wie im Menschen zweckdienlich Schaffende ‚das organische Prinzip'." (Ebd., 34)
> Kolo Moser war Professor des Illustrationsfaches am Kunstgewerbe-Museum gewor-

7 Zitiert nach der Ausgabe bei Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde, Stuttgart, Franckh'sche Verlagshandlung, 5. Aufl., 1929.

> den und hatte mit Hoffmann, Olbrich und dem Geldgeber Waerndorffer [!] die ‚Wiener Werkstätte' gegründet, eine Kunstgewerbe-Anstalt, deren Er-/zeugnisse sich rasch den Weltmarkt eroberten. (Sonnleitner 1929, 40 f.)

Diese über 20 Jahre zurückblendenden Passagen aus dem Ende der 1920er-Jahre entstandenen Roman vermitteln den Eindruck, dass es Sonnleitner darum zu tun war, die Anfänge seines Literaten-Werdeganges nochmals in Erinnerung zu rufen. Dabei sind etwas verquere Ansätze zu einem Künstlerroman entstanden, der aber dann sehr rasch in eher abenteuerliche Bahnen gelenkt wird – Anlass für die Bemerkung, dass keineswegs das Gesamtwerk Sonnleitners Anspruch hat, mit Klassikerstatus gemessen zu werden. Interessant ist aber allemal die daraus ableitbare Selbsteinschätzung des Autors, der sich zumindest nostalgisch anhaltend mit der Kunstszene Wiens um 1900 verbunden fühlt und dies in wiederholtem Namedropping zum Ausdruck bringt, dessen nähere verifizierende Untersuchung etwas müßig aber aufschlussreich wäre.

Die von Heller ausführlich besprochene ab 1892 erschienene Zeitschrift *Für die Jugend des Volkes* (Heller 2008, Nr. 2) dürfte die erste, jedenfalls eine der wichtigsten Anlaufstellen für Sonnleitner (damals noch Tlučhoř) gewesen sein, darüber hinaus aber auch gleichsam als Kommunikationsmedium des „Siebener-Clubs", „der Vorläufer-Vereinigung vor der Wiener Secession" (ebd., 158), ein Begegnungsort für den damals 30-jährigen jugendbewegten Pädagogen Tlučhoř. Von da aus bzw. vom etwa identen personellen Forum der Beiträger des von Hans Fraungruber zusammengestellten Sammelbandes *Thierfreundliche Jugend* (1887) entwickelte er sich zum Jugendbuchautor. Als solcher trat er vermutlich erstmals mit einem eigenen Werk im Jahr 1907 unter seinem Namen, Alois Tlučhoř, mit der Erzählung *Der Bäckerfranzl* in Erscheinung.

Es ist für Tlučhoř(-Sonnleitner) bezeichnend, dass er bereits in seiner ersten selbständigen Veröffentlichung den Untertitel „Für Kinder und Eltern" als mehrfachadressierendes Signal des Volkserziehers hinzufügt. Die Erzählung ist in elf kurze Kapitel gegliedert, die mit jeweils eigenen knappen Überschriften versehen sind; sie behandelt das Schicksal eines jungen Mannes aus einem Bäckerhaushalt, der zunächst sehr verwöhnt wird und dann als Folge dem Laster Alkohol verfällt, ein bei Sonnleitner fast permanent thematisiertes Problem, das er aus eigener familiärer Erfahrung kannte. Bereits zum „Bettler" (Überschrift zu Kap. 9) geworden gelingt es ihm, zusammen mit einem anderen verarmten Handwerker, nach Wien zu kommen und sich dort doch noch eine Existenz aufzubauen.

Wenn man das Gesamtwerk Sonnleitners überblickt, kann man im *Bäckerfranzl* eine Ouvertüre zu seinen späteren Romanen lesen, die er als Modell eines Entwicklungsromans Schritt für Schritt ausgebaut hat. Noch interessanter

ist es aber, in diesem kleinen, relativ unbekannten Werk die unübersehbaren Nachklänge einer bis ins Biedermeier zurückgehenden Wiener Literaturtradition aufzuspüren. Im Geige spielenden Protagonisten ist ein gutes Stück von Grillparzers *Der arme Spielmann* enthalten, das Kapitel „Im Rausch" erinnert an Nestroys *Der böse Geist Lumpazivagabundus oder Das liederliche Kleeblatt*, ebenso die Heimkehr der beiden verkommenen Handwerker nach Wien, wo sie doch noch erhoffen, mit Hilfe der Schwester des Freundes ihr Glück zu machen. Das sechste Kapitel „Hund und Mensch" verweist überdeutlich auf Marie von Ebner-Eschenbach und ihre Erzählung *Krambambuli* im Motiv der Treue des Hundes auch gegen den unredlichen Menschen. Auch *Das Gemeindekind* von Ebner-Eschenbach meint man bisweilen mitzulesen. Dieser Eindruck wird durch die in der Dissertation von Glattauer ermittelte Auflistung von Lektüreempfehlungen Sonnleitners bestätigt, die sie seinem Werk *Die Grille* (1908 bzw. 1911) entnommen hat: Demnach gehörten Ernst Frh. von Feuchtersleben (v. a. seine *Diätetik der Seele*), Gustav Freitag, Charles Dickens, Adalbert Stifter, Marie von Ebner-Eschenbach und Ludwig Anzengruber zu seinen bevorzugten AutorInnen. Eine weitere Bestätigung für die Vermutung besonderer Verbundenheit mit der österreichischen Literatur findet sich im Hinweis auf eine Ausgabe des *Bäckerfranzl*, die 1907 in Hamburg unter dem Titel *Der Hund des Verschwenders oder: Bäckerfranzl. Eine Erzählung für die Jugend, für Eltern und für Lehrer* erschienen ist – der intertextuelle Hinweis auf das Stück *Der Verschwender* (1834) von Ferdinand Raimund ist unübersehbar.

Tlučhoř(-Sonnleitner) steht also in diesen frühen Jahren sichtlich in einem anderen literarischen Horizont als der spätere, einer breiteren Leserschaft bekannte Autor Sonnleitner. Was in diesen frühen Werken auch noch völlig fehlt, ist die handwerklich-schaffende Objektbezogenheit, die in seinen späteren Trilogien so charakteristisch und vielfach auch bedrängend erscheint und Sonnleitners Oeuvre heute gleichzeitig so traditionell, ja unmodern erscheinen lässt. Ähnliche Akzente, also ebenfalls noch an traditionelle österreichische Narrative Erinnerndes, sind vermutlich auch in den beiden immer wieder genannten, aber bis heute noch nicht ausfindig gemachten Werken *Der Universalerbe* (1907) und *Die Grille* (1911) interpretatorisch einzubringen. Einer nochmals anderen Tradition ist Tlučhoř(-Sonnleitner) in *Des Freiherrn von Münchhausen Abenteuer und Reisen* (1907) verbunden, bevor er dann mit der Drucklegung seiner *Elternkonferenzen* (1910) und vor allem mit seiner Abhandlung *Das Märchen in der Seele des Kindes* (1911 bzw. 1913) nochmals in eine grundlegend neue Phase trat.

2.2. Die 1910er-Jahre: Das Kind als homo faber

Im Vergleich der genannten Quellen in der Forschungsgenese zu Sonnleitner fällt auf, dass er gleichsam zwar immer wieder neu entdeckt wurde, dass dabei jedoch zeitlich vorangehende Darstellungen oder auch von Sonnleitner selbst getätigte Aussagen nicht immer Beachtung gefunden haben. So kam es wiederholt zu Teilinterpretationen, in denen oft wesentliche schon vorhandene Hinweise übersehen wurden.

Ungemein wichtig ist der Hinweis, dass Sonnleitner mit der ersten Niederschrift der Trilogie *Die Höhlenkinder* bereits 1913 begonnen hat (Glattauer 2013, 325 mit Bezug auf Tlučhoř 1924). Wichtig ist auch zu wissen, dass Sonnleitner sich in dieser Zeit mit der Gattung des Märchens befasste und dazu im gleichen Jahr seine Abhandlung *Das Märchen in der Seele des Kindes* erschien. Aus den Darstellungen Marbachs (1996, 75–82) geht hervor, dass Sonnleitner dem Märchen eine eminente Erziehungsfunktion zuschrieb. Wenn man seine *Höhlenkinder*-Trilogie unter diesem Aspekt liest, sind märchenhafte Züge jedenfalls im ersten Band unverkennbar. Man kann also davon ausgehen, dass im Konzept der *Höhlenkinder* noch eine Symbiose von Märchen, Robinsonade, Abenteuer und Sozialerziehung festgelegt war. Nicht zuletzt diese Multifunktionalität, die Sonnleitner in eine narrative Einheit zu bringen versuchte, und der Umstand, dass ihm dies, wie die Rezeption bekundet, geglückt ist, ist ein Grund für die weitreichende Wirkung des dann zur Trilogie weitergeführten Romans. Nicht zuletzt hat Sonnleitner sich damit sehr bewusst in die um 1900 unter dem Eindruck des Kunstmärchens stehenden literarischen Bestrebungen angeschlossen, der Gattung des Märchens eine neue Form zu geben.

Eine der bedauerlichen Lücken in der an sich verdienstvollen Arbeit von Marbach ist die fast gänzliche Ausblendung der Arbeiten von Karl und Charlotte Bühler sowie von Robert Reininger. Bei Reininger und Karl Bühler hat Sonnleitner 1924 seine Dissertation verfasst, und bei seinem eminenten Interesse an der Gattung des Märchens ist es geradezu unwahrscheinlich, dass er die Untersuchungen Charlotte Bühlers zum Märchen, die dann wegbereitend für die Lesealter-Debatte wurden, nicht wahrgenommen hat. Es ist umgekehrt wahrscheinlich, dass Charlotte Bühler in ihren Studien wiederum auf die Untersuchung Sonnleitners rekurrierte, und dass Sonnleitner damit als einer der Wegbereiter des berühmten Bühler'schen Dreischritts von der Struwwelpeterzeit über das Märchenalter zur

Robinsonzeit gelten kann, den sie in ihrer Untersuchung *Das Märchen und die Phantasie des Kindes* (1918) darlegte.[8]

Was bei Sonnleitner noch als originelle Einheit von Märchen- und Robinsonalter erscheint, wird von Bühler differenziert, eine Differenzierung, die Sonnleitner sicherlich wahrgenommen und in seinen künftigen Romanen berücksichtigt hat. So gesehen ist die *Höhlenkinder*-Trilogie im Konzept insgesamt noch als ein Werk der 1910er-Jahre zu sehen; es hängt zum einen eng zusammen mit Sonnleitners noch in der Vorkriegszeit erarbeiteten theoretischen Überlegungen zur Gattung des Märchens und kam zum andern mit dem ersten Teil (*Im heimlichen Grund*) – kriegsbedingt – erst 1919 an die Öffentlichkeit. Teil 2 (*Im Pfahlbau*) und Teil 3 (*Im Steinhaus*) entstanden erst Anfang der 1920er Jahre, d. h. zeitlich nach Charlotte Bühlers Konzept der Lesealtersstufen, mit der Sonnleitners Überlegungen zu dieser Gattung relativiert wurden, in deren Zusammenhang sie aber doch interpretiert werden sollten.

Dabei wäre von der Überlegung auszugehen, dass die fortgesetzte zumindest gedankliche Arbeit an den *Höhlenkindern* während des Krieges bzw. unmittelbar nach dem Krieg einen Emanzipationsprozess gegenüber der von Bühler entwickelten psychologischen Poetik der Kinderliteratur darstellt. So ließe sich auch die für den Autor so charakteristische permanente Betonung des handwerklich tätigen und damit kulturell schaffenden Menschen als Leitbild erklären. Sonnleitner hat sich mit dieser Vision eines frühen homo faber ein poetologisches Konzept erarbeitet, in dem er die von Bühler getrennten Alterslesestufen in einer eigenen Romanform zur Synthese bringt.

2.3. Die 1920er-Jahre: Entwurf einer Kritik der sinnlichen Vernunft

In den frühen 1920er-Jahren trug sich Sonnleitner, wohl auch bestärkt durch den Erfolg seiner 1919–1921 erschienenen Trilogie, mit der Absicht, eine philosophische Dissertation in Angriff zu nehmen. Seine Wahl der Professoren fiel dabei zum einen auf den der Philosophie Immanuel Kants verbundenen Robert Reininger (1869–1955). Dass er als zweiten Gutachter Karl Bühler (1879–1963) wählte, unterstützt die Vermutung eines bereits bestehenden Interesses an den Arbeiten der Bühlers, die von dem sozialdemokratischen Pädagogen und Schulreformer Viktor Fadrus (1884–1968) in das sozialdemokratische Wien geholt

8 Marbach nennt in der Literatur von Charlotte Bühler nur deren *Psychologie im Leben unserer Zeit* in einer Ausgabe aus 1962. Vermutlich ist ihm der Zusammenhang zwischen Sonnleitners und Bühlers Märchentheorien nicht gegenwärtig gewesen.

worden waren, um hier eine neue Jugendpsychologie auf wissenschaftlicher Grundlage aufzubauen.[9]

Sonnleitners *Hegerkinder*-Trilogie (1920–1923) steht nicht nur zeitlich in engem Zusammenhang mit seiner bei Robert Reininger und Karl Bühler verfassten Dissertation, die 1924 unter dem Titel *Potentielle Willensfreiheit und Suggestion des Objekts* erschien. Sie ist gewissermaßen die literarische Gestaltung dessen, womit er sich in seiner Dissertation auseinander setzte, mit der Transzendentalphilosophie Immanuel Kants und einem ethisch begründeten Versuch, Bühlers psychophysische Position damit zu verbinden. Mit der Berufung auf Kant und dem Versuch, sich dem in Wien während des 19. Jahrhunderts verpönten Philosophen anzunähern, schlug Sonnleitner einen Weg ein, den vor ihm schon der Sozialphilosoph und Theoretiker des Austromarxismus, Max Adler (1873–1937), gegangen war, beginnend mit seinem Vortrag *Immanuel Kant zum Gedächtnis. Gedenkrede zum 100. Todestag* (1904). Die Parallele ist naheliegend: So wie Max Adler versuchte, eine Synthese zwischen der Transzendentalphilosophie Kants und dem Austromarxismus herzustellen, versuchte Sonnleitner Kants Denken mit der modernen Psychologie zu verbinden.

Wenn man den Handlungsfaden der Trilogie aufrollt, treten diese Hintergründe allerdings zunächst in den Hintergrund. Vorweg ist aber auch zu konstatieren, dass diese neue Trilogie der voran gehenden nur scheinbar ähnlich ist. Gemeinsam ist beiden die geradezu dominante Betonung des handwerklichen Könnens und Gestaltens. Mit den *Hegerkindern* begibt sich der Autor jedoch in einen geographisch und historisch festgelegten Handlungsraum, zunächst in die Lobau, dem Gebiet der Donau-Auen nordöstlich von Wien, und in eine Zeit, die Sonnleitner als Kind erlebt hat, wobei auch sehr direkte biographische Reminiszenzen zu seiner Zeit in Pöchlarn und Melk erkennbar werden. Es handelt sich eigentlich um einen Erziehungsroman, der Geographie, Geschichte und Naturgeschichte sowie auch Werkkunde verbindet, was fast selbstverständlich dazu führte, dass die *Hegerkinder* (in Bearbeitungen) auch als Klassenlesestoff Verbreitung fanden. Das erzieherische Moment ist aber keineswegs nur im sachkundlichen Bereich

---

9 Vgl. Achs 2008, 207. Solche Zusammenhänge und v.a. ihre politischen Hintergründe werden in der auf Lexika und Datenbanken beruhenden Quellensuche oft übergangen. Das trifft leider auch auf die Dissertation von Marbach, ebenso auf die Arbeiten von Gettinger und Glattauer zu, aus denen ebenfalls nicht hervorgeht, dass Sonnleitners *Hegerkinder* 1956 und 1963 in von Viktor Fadrus bearbeiteten Ausgaben im Österreichischen Bundesverlag erschienen. Solche Zusammenhänge müssen politisch nicht überbewertet werden, aber es gilt auch der manchmal zu vernehmenden Vermutung entgegen zu treten, Sonnleitner sei als ‚rechts' einzustufen.

gegeben, sondern darin, dass Sonnleitner entgegen dem deterministischen Denken des Naturalismus am Prinzip der Willensfreiheit festhält, die allerdings als Bedingung an das Postulat der Selbsterziehung gebunden ist. Selbsterziehung, und das scheint der zentrale Gedanke von Sonnleitners Ethik, sein pädagogisches Credo, zu sein, erfolgt aber in erster Linie in der sinnlichen Auseinandersetzung mit und im Lernen an der Natur, ihren Objekten und deren Suggestion.

Es sollte nicht vergessen werden, dass die Arbeit an den *Hegerkindern* vor dem Hintergrund der zeitgleich erarbeiteten Dissertation Sonnleitners mit ähnlichen Intentionen wie die des Austromarxisten Max Adlers erfolgte. Das soziale Milieu dieser Trilogie, auch manche soziale Kritik ließe darauf schließen, dass Sonnleitner weltanschaulich der Sozialdemokratie nahe stand. Nicht zu vergessen ist aber, dass Sonnleitner bei der Approbation seiner Dissertation bereits im 55. Lebensjahr stand, dass er zum Teil wesentlich jüngeren Proponenten der Sozialdemokratie gegenüber stand wie Adler und Fadrus bzw. auch seinem Dissertations-‚Vater' Karl Bühler. Sonnleitner identifizierte sich eher anhaltend mit den Künstlerkreisen aus seiner Jugendzeit, wie auch in seinen nachfolgenden *Koja*-Romanen zu erkennen ist und als Volksbildner hatte er ein anderes großes Vorbild, seinen Landsmann aus früheren Jahrhunderten Johann Amos Comenius und dessen *orbis sensualium pictus*, den er auch in seiner Dissertation erwähnt. Vor diesem Hintergrund ist verständlich, dass er politische Bekenntnisse eher vermieden hat, wenngleich ihm sicher nicht entgangen ist, dass das sozialdemokratische Wien, in dem er sich als Volksbildner stark engagierte, einer Idee des ‚Neuen Menschen' anhing, die auch in der Kinderliteratur dieser Jahre dominant vertreten war.[10] Sonnleitner verwendet den Begriff des ‚Neuen Menschen' nicht, aber es ist zu vermuten, dass seine von Wolgast übernommene Idee des ‚Ganzen Menschen' bzw. die von Karl Bühler verfolgte ganzheitspsychologische Psychologie für ihn eine ähnliche Bedeutung hatte. Man könnte Sonnleitner im Hinblick auf sein Vermeiden parteilicher Stellungnahmen politischen Agnostizismus bescheinigen bzw. seine kinder- und jugendliterarischen Werke als dessen Kompensation.

Was man Sonnleitner allerdings auch bescheinigen muss, ist ein Gespür für den Markt, das sich auch darin erweist, dass er dem zeitgemäßen Trend nach Serien folgt. Der Roman über die *Hegerkinder* war, wie der Erstausgabe zu entnehmen ist, ursprünglich vielleicht gar nicht als Trilogie geplant. Andrerseits wird am Schluss

10 Vgl. dazu die Dipl.-Arbeit von Gittinger in deren Zentrum die Untersuchung der kinder- und jugendliterarischen Werke von Anton Afritsch, Otto Felix Kanitz, Alois Jalkotzy, Anton Tesarek, Josef Pazelt und Friedrich Feld steht. Eine zentrale Quelle für das von diesen Autoren vertretene erzieherische Gedankengut ist dabei vor allem die Zeitschrift ‚Die sozialistische Erziehung' (1921–1934).

des Romans, in dem sich das Geschwisterpaar bei allen schulischen und häuslich helfenden Aufgaben bewährt, auf eine Fortsetzung verwiesen. Darin bestätigt sich Sonnleitners Erzählstrategie; man könnte geradezu von einem Cliffhanger sprechen, denn die erwartete Ankunft der beiden Buben des verstorbenen Schwagers, der eindeutig dem ‚Geschäft' eines Wilderers nachgeht, und die so gar nicht in das Bild des zwar ärmlichen, aber wohlbehüteten Hauses passen, stellt ein erhebliches Spannungsmoment dar. Mit dieser Erweiterung des Personals kindlicher Protagonisten steigt der Autor in der sozialen Hierarchie nochmals eine Stufe tiefer. Besonders befasst er sich mit der Frage der erblichen Belastung; der verstorbene Vater der nun ankommenden Neffen war dem Alkohol verfallen. Auch die Neffen werden nun Hegerkinder und allen vier Protagonisten gelingt es, junge Menschen zu werden, die soziale Verantwortung übernehmen können. Der Weg dahin ist gekennzeichnet von Willensanstrengung und einer Arbeitsethik, mit der Sonnleitner die in seiner Dissertation erarbeiteten Ideen zu vergegenwärtigen sucht. Glattauer ist der Ansicht, dass Sonnleitner mit diesem Roman dem Anatom Josef Hyrtl, dem Begründer des Waisenhauses in Mödling, ein Denkmal gesetzt habe (Glattauer 2013, 96).

2.4. Die 1930er-Jahre: Reiche Ernte

Mit Beginn des neuen Jahrzehnts ist eine weitere Zäsur in Sonnleitners Werkgeschichte gegeben. Mit Approbation des Unterrichtsministeriums erscheint 1930 sein Bändchen *Aus dem goldenen Buch der Helfer. Samariter* in der Kleinschriftenreihe der „Jugendrotkreuzbücher" als Band 9/10. Die Schriftenreihe ist bei Heller (2008, 123) beschrieben; die darin erschienenen Bände, u. a. von Schönherr, Bonsels, Ebner-Eschenbach, Lagerlöf und dem von Sonnleitner hochgeschätzten Leo Tolstoi, waren als Klassenlesestoff gedacht; nach der von Sonnleitner verfassten Nummer 9/10 ist keine Weiterführung nachgewiesen. Sonnleitner steht also in einer beachtlichen Reihe von Namen, allein daraus ist die besondere Wertschätzung abzulesen, die dem nunmehr 61-jährigen zukommt. In dem sehr bibliophil mit Goldprägung ausgestatteten Bändchen gibt Sonnleitner in einer stark bewegenden Rhetorik einen weit ausholenden Überblick über die Geschichte des Helfens in Kriegs-, aber auch in Friedenszeiten. Er breitet dabei eine große Zahl von Biographien aus, u. a. von Henry Dunant und Florence Nightingale, aber auch von zahlreichen weniger bekannten Persönlichkeiten sowie über die Barmherzigen Brüder und die Barmherzigen Schwestern oder die Genfer Konvention. In einem Anhang erläutert er seine Quellen und verbindet dies auch mit einer kurzen Selbstdarstellung.

Im Überblick über die Bibliographie der Werke Sonnleitners bei Aiga Klotz wird erkennbar, dass der nun im siebenten Lebensjahrzehnt stehende Autor keine

neuen Werke mehr in Angriff genommen hat, jedoch u. a. offenbar sehr damit beschäftigt war, die 1926 und 1928 begonnenen Ausschnitte aus seinen Trilogien neu zu fassen. Klotz nennt die folgenden Titel[11]:

> Die Höhlenkinder in der Sintflut, aus *Die Höhlenkinder im Pfahlbau* <6889/14 > 1926, 1930, 1934, 1938
> Die Höhlenkinder auf der Sonnleiten, aus *Die Höhlenkinder im Steinhaus* <6889/16> 1926, 1930, 1934, 1937
> Die Höhlenkinder in der Steinzeit, aus *Die Höhlenkinder im heimlichen Grund* <6889/17> 1926, 1930, 1932, 1940
> Koja im Bergwald, aus *Kojas Wanderjahre* <6889/18> 1928, 1929, 1932
> Koja an der Donau, aus *Haus der Sehnsucht* <6889/19> 1928
> Koja im Sturm, aus *Kojas Haus der Sehnsucht* <6889/20> 1928

Neben diesen Neuerscheinungen gab es noch zu Lebzeiten des Autors zahlreiche Neuauflagen seiner Werke sowie auch dieser Ausschnitte, mit denen er vermutlich noch intensiv gestaltend beschäftigt war. Wie diese hier genannten Ausschnitte wurden auch seine großen Romane noch zu Lebzeiten mehrmals neu aufgelegt. Sonnleitner war also in diesem Jahrzehnt bis zu seinem Tod im Juni 1939, das lässt sich mit einiger Gewissheit sagen, einer der meistverlegten österreichischen Autoren der Zwischenkriegszeit und ebenso gewiss lässt sich behaupten, dass er v. a. durch die als Klassenlesestoff bearbeiteten Werke nach 1945 weiten Leserschichten präsent war, wie sich heute in Gesprächen mit damaligen Schulkindern vielfach bestätigt.

3. Resümee

Die vorliegende Darstellung über A. Th. Sonnleitner konzentriert sich vor allem auf die Geschichte seines Werkes, wobei noch nicht alle in der Bibliographie genannten Titel ausgelotet werden konnten. Einige sind nur schwer zugänglich und andere, vor allem Sonnleitners Hauptwerke, weisen eine große Komplexität auf, wobei nochmals zu betonen ist, dass mit den vorgebrachten Überlegungen nicht die Absicht verbunden ist, den Autor unbedingt zu kanonisieren. Es ist gewiss kein Zufall, dass der Klassikerstatus allenfalls nur einem seiner Werke, nämlich der *Höhlenkinder*-Trilogie zukommt. Vieles andere ist von einer sehr demonstrativen Pädagogik getönt, die heute kaum mehr akzeptabel erscheint und auch bei der *Höhlenkinder*-Trilogie ist hervorzuheben, dass sie, wie erwähnt, in bearbeiteten neueren Ausgaben vorliegt, die sich teilweise sehr wesentlich von der Urfassung unterscheiden. Dies gilt auch für einige der nach 1945 neu erschienenen und bearbeiteten Werke wie die *Hegerkinder*-Trilogie, die zweimal von Viktor Fadrus

---

11 Die mit <…> versehenen Zahlen bezeichnen die Nummern von Klotz' Bibliographie.

neu herausgegeben wurde. Vieles Biographische zu Sonnleitner, das in früheren Darstellungen vorliegt, wie etwa sein Engagement in der Jugendschriften-Kommission und der Elternvereinigung wurde hier nicht noch einmal aufgegriffen; auch wurden mögliche intertextuelle Verweise auf nachfolgende Werke bis in die Gegenwart andeutend genannt bzw. synchrone Vergleiche mit der Situation der Kinder- und Jugendliteratur in Österreich in der Zwischenkriegszeit.[12] Zu fragen wäre etwa auch, ob und wie Sonnleitners origineller Sachbuch-Akzent in den Sachbüchern von Ernst Gombrich oder Karl Hartl, die noch Mitte der 1930er-Jahre in Wien erschienen, aufgegriffen oder auch bewusst verändert wurde.

Das Hauptinteresse der Darstellung lag vorerst darin, verstärkt auch auf den frühen Autor Sonnleitner (noch Tlučhoř) hinzuweisen, dessen Verbundenheit mit der Wiener Kunstszene, seine frühen, ganz anderen Narrative und darauf, dass mit der viel zu wenig beachteten Märchen-Studie von 1913 eine sehr entscheidende und theoretisch begründete Wende in seinem Schaffen einsetzt, noch bevor Charlotte Bühler die Diskussion um Lesealtersstufen in Gang brachte. Eine ebenso entscheidende und noch viel grundlegender theoretisch erarbeitete Wende findet mit der Fertigstellung der Dissertation aus 1924 in der Auseinandersetzung mit Robert Reininger und Karl Bühler statt. Die davor entstandene *Höhlenkinder*- und die mit der Dissertation gleichzeitig entstehende *Hegerkinder*-Trilogie weisen völlig unterschiedliche narrative Konzeptionen und auch völlig unterschiedliche Kindheitsbilder auf, mit denen Sonnleitner den literarischen Kindheitsdiskurs seiner Zeit entscheidend erweitert, die aber für das heutige wissenschaftliche Verständnis des Mitlesens seiner theoretisch erarbeiteten Positionierung bedürfen. Eine anders begründbare Differenz besteht zwischen der *Hegerkinder*- und der *Koja*-Trilogie, insofern in der ersten die Kindheitsjahre, in der zweiten die Studienjahre des als Erzähler sehr sichtbaren Autors reflektiert werden. Eher offen bleibt bei all diesen Verortungsversuchen die Frage nach der weltanschaulichen Positionierung Sonnleitners, die aber in der Dichotomie des Lagerdenkens und des Kulturkampfes der Ersten Republik bzw. des Ständestaates vermutlich nicht eindeutig festzulegen ist. Vielmehr erschiene es verfehlt, einem solchen Ansinnen nachfolgend die eigentlichen Ideenträger zu relativieren, denen Sonnleitner gefolgt ist, Comenius, Kant, Tolstoj sowie weiteren kindheitsorientierten v. a. österreichischen AutorInnen, allen voran vermutlich Marie von Ebner-Eschenbach, mit der sich Sonnleitner aufgrund der gemeinsamen Herkunft verbunden fühlte.

12 Zahlreiche Hinweise dazu finden sich bei Marbach (1996) bzw. auch bei Seibert (1995), die allerdings aufgrund der hier vorliegenden Akzentuierungen neu zu überdenken wären.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Die vorliegende Bibliographie möchte aus mehreren Quellen schöpfend in erster Linie eine Gesamtübersicht geben und dabei auch Neuauflagen berücksichtigen, um einen ersten überschaubaren Gesamteindruck von Sonnleitners Werkverbreitung zu geben. Deshalb sind alle bibliographischen Zusatzangaben wie Verlage, IllustratorInnen von Cover und Innenteil, BearbeiterInnen, Auflagenhöhen u. a. m., die die Übersicht komplizieren, weggelassen; sie sind v. a. bei Friedrich C. Heller und bei Aiga Klotz im Detail angegeben.

1892 [Tlučhoř] – in: Für die Jugend des Volkes [Heller Nr. 2].

1897 [Tlučhoř] – in: Thierfreundliche Jugend [Heller Nr. 8].

1907 [Tlučhoř] Der Bäckerfranzl [Heller Nr. 73; Klotz <6889/1> 1927].

1907 [Schlagbrandtner] Des Freiherrn von Münchhausen Abenteuer und Reisen [Heller Nr. 74; Klotz <6889/3>].

1907 Der Universalerbe [Müller].

1910 Elternkonferenzen und Elternabende [Marbach].

1910 [Tlučhoř]: Die Grille und ihre Schwester Lotti. Erzählung einer Lehrerin. Wien: Karl Graeser u. Kie. [Müller].

1913 Das Märchen in der Seele des Kindes [Marbach].

1918 Die Höhlenkinder im Heimlichen Grund [Klotz <6889/12> 1925, 1926, 1930, 1931, 1935, 1940, 1941, 1942, 1949, 1951, 1952, 1955, 1956; Marbach 1996, 216: bei dtv junior 1987–1993^{7}].

1920 Die Höhlenkinder im Pfahlbau [Klotz <6889/13> 1925, 1926, 1928, 1930, 1935, 1940, 1941, 1942, 1946, 1951, 1952, 1953, 1955, 1956; Marbach 1996, 216: bei dtv junior 1988–1993^{5}].

1920 Die Höhlenkinder im Steinhaus [Klotz <6998/15> 1921, 1925, 1926, 1928, 1930, 1935, 1940, 1941, 1942, 1946, 1949, 1950, 1952, 1956; Marbach 1996, 216: bei dtv junior 1988–1994^{4}].

1920 Von Schönheits Gnaden [Marbach].

1922 Das Haus der Sehnsucht [Klotz <6889/4> 1922, 1924].

1923 Die Hegerkinder von Aspern [Heller Nr. 653; Klotz <6889/6> 1963 bearb. u. a. von Viktor Fadrus].

1924 Potentielle Willensfreiheit und Suggestion des Objektes. Diss. Wien.

1924/1930 Aus meiner Werkstätte [Marbach].

1924 Die Hegerkinder in der Lobau [Heller Nr. 766; Klotz <6889/9>].

1925 Kojas Haus der Sehnsucht [Klotz <6889/21> 1928, 1930, 1934, 1938].

1925 Kojas Waldläuferzeit [Klotz <6889/22> 1925, 1926, 1929, 1935, 1937].

1925 Kojas Wanderjahre [Klotz <6889/23> 1925, 1926, 1929, 1930, 1935].

1925 Rübezahl und der Klöppel-Hannes [Heller Nr. 935; Klotz <6889/25>].

1927 Die Hegerkinder im Gamsgebirge [Heller Nr. 1093; Klotz <6889/8>].

1927 Der Zwerg am Steuer [Klotz <6889/27> u. 1928, 1933].

1929 Dr. Robin Sohn [Klotz 1930, 1942].

1930 Aus dem goldenen Buch der Helfer. Samariter [Heller 1996, 23; Klotz <6889/2>].

1949 Die Höhlenkinder [Klotz <6889/11>].

1950 Vorgeschichte zum Haus der Sehnsucht [Klotz <6889/26> 1953].

1956 Die Hegerkinder [Klotz <6889/5> bearb. u. a. von Viktor Fadrus].

1959 Die Höhlenkinder [Klotz <6889/10> 1959, 1960, 1962, 1963].

Sekundärliteratur

Achs, Oskar: Innovationen auf dem Schulbuchsektor im Rahmen der Glöckelschen Schulreform. In: Ernst Seibert/Susanne Blumesberger (Hrsg.): Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis. Beiträge zur historischen Schulbuch-, Kinder- und Jugendliteraturforschung I. Wien: Praesens 2008 (Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich, Bd. 11), 203–211.

Bamberger, Richard: Jugendlektüre. 2. Aufl., Wien: Verlag für Jugend und Volk 1965 [EA 1955].

Bamberger, Richard: [Artikel] Österreich. In: Klaus Doderer (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2. 2. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz 1984, 593–603.

Baumgärtner, Alfred Clemens/Heinrich Pleticha (Hrsg.) Abc und Abenteuer. Texte und Dokumente zur Geschichte des deutschen Kinder- und Jugendbuches. 2 Bde., München: Deutscher Taschenbuch Vlg. 1985.

Böhm, Viktor: Wo ist mein Heim, mein Vaterland? Die Kinder- und Jugendliteratur in der Ersten Republik. In: Hans-Heino Ewers/Ernst Seibert (Hrsg.): Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Wien: Buchkultur Verlags-Gesellschaft 1997, 88–98.

Brechenmacher: Die Höhlenkinder im Heimlichen Grund. In: Die Bücherwelt (Wien) 1919, H. 1 [nach Marbach].

Buchbesprechung zu *A. Th. Sonnleitner*, Die Höhlenkinder. In: Unsere Heimat (Wien) 1937, Nr. 10 [nach Marbach].

Burger, Eduard: Ein neues Buch von Sonnleitner. In: Die Quelle (Wien) 1923, H. 11/12 [nach Marbach].

Burger, Eduard: Buchbesprechung der Höhlenkinder-Trilogie. In: Die Quelle (Wien) 1931, H. 2 [nach Marbach].

Burger, Eduard: Sonnleitner, A. Th.: Samariter. In: Die Quelle (Wien) 1931, H. 9 [nach Marbach].

Dahrendorf, Malte: [Artikel] Inselmotiv. In: Klaus Doderer (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2. 2. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz 1984, 15–17.

Doderer, Klaus (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. 4 Bde. 2. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz 1984.

Franz, Kurt/ Günter Lange/Franz-Josef Payrhuber im Auftrag der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur. e. V., Volkach (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon [Loseblattsammlung]. Meitingen: Corian 1995 ff.

Gettinger, Daniela Maria: A. Th. Sonnleitners Werk *Die Höhlenkinder*. Themen – Motive – Zeitbezüge. Dipl.-Arbeit. Wien 2013.

Giebisch, Hans/Gustav Gugitz: Bio-bibliographisches Literaturlexikon Österreichs. Wien: Hollinek 1964.

Gittinger, Kerstin: Proletarische Kinder- und Jugendliteratur. Eine Untersuchung zum Diskurs des ‚Neuen Menschen' in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur der Ersten Republik. Dipl.-Arbeit. Wien 2011.

Glattauer, Mag. Christine: Autorität und Gehorsam als Thema in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur zwischen 1890 und 1938. Diss. Wien 2013.

Heller, Friedrich C.: Die bunte Welt. Handbuch zum künstlerisch illustrierten Kinderbuch in Wien 1890–1938. Wien: Brandstätter-Verlag 2008.

Heller, Friedrich: Vater der Höhlen- und Hegerkinder. In: Kulturberichte. Beilage zu den amtlichen Nachrichten der Niederösterreichischen Landesregierung 9/1989 [nach Marbach].

Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verl. 1995.

Kleindel, Walter (Hrsg.): Sonnleitner, Alois Theodor. In: Das große Buch der Österreicher. 4500 Personendarstellungen in Wort und Bild. Wien: Kremayr und Scheriau 1987 [nach Marbach].

Klotz, Aiga: Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland 1840–1950. Gesamtverzeichnis der Veröffentlichungen in deutscher Sprache. Stuttgart, Weimar: Metzler 1990 ff.

Kümmerling-Meibauer, Bettina: Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Ein internationales Lexikon. 2 Bde. Stuttgart, Weimar: Metzler 1999.

Kümmerling-Meibauer, Bettina: Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung. Stuttgart, Weimar: Metzler 2003.

Lexe, Heidi: Pippi, Pan und Potter. Zur Motivkonstellation in den Klassikern der Kinderliteratur. Wien: Praesens-Verl. 2003.

Marbach, Rolf: A. Th. Sonnleitner als österreichischer Reformpädagoge. Eine Untersuchung aus Anlaß seiner Jugendschrift *Die Höhlenkinder*. Darmstadt: Dissertations Druck Darmstadt 1996.

Müller, Helmut: [Artikel] Sonnleitner, A. Th. In: Klaus Doderer (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 4. 2. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz 1984, 411–413.

Partisch, Hubert: Dr. A. Th. Sonnleitner. In: Ders. (Hrsg.): Österreicher aus sudetendeutschem Stamme. Bd. 1. Maler, Graphiker, Bildhauer, Medailleure, Baumeister, Architekten, Dichter, Schriftsteller, Journalisten Wien: Forschungs- und Kulturstätte der Österreicher aus dem Donau-, Sudeten- und Karpatenraum 1961, 160.

Schilcher, Anita/Claudia Maria Pecher (Hrsg.): ‚Klassiker' der internationalen Jugendliteratur. Kulturelle und epochenspezifische Diskurse aus Sicht der Fachdisziplinen. Zwei Bde. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013.

Seibert, Ernst: A. Th. Sonnleitner – ein Klassiker der österreichischen Jugendliteratur. In: 1000 & 1 Buch (Wien) 1989, H. 4.

Seibert, Ernst: A. Th. Sonnleitner. In: Franz, Kurt/ Günter Lange/Franz-Josef Payrhuber im Auftrag der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur. e. V., Volkach (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon [Loseblattsammlung]. Teil 1. Meitingen: Corian 1995 ff.

Seibert, Ernst/Susanne Blumesberger (Hrsg.): Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis. Beiträge zur historischen Schulbuch-, Kinder- und Jugendliteraturforschung I. Wien: Praesens 2008 (Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich; 11).

Soukup, Peter: Die *Höhlenkinder* von Perchtoldsdorf. In: Samstag Nr. 25 vom 24.6.1989, 15 ff.

Stach, Reinhard: [Artikel] Robinsonaden. In: Klaus Doderer (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 3. 2. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz 1984, 188–191.

Tlučhoř, Klara: Der Tag des guten Willens. In: Die Quelle (Wien) 1931, H. 9 [nach Marbach].

Tlučhoř -Sonnleitner, Clara: Nachruf zum Tod ihres Mannes Dr. Alois Tlučhoř-Sonnleitner. Wien 1939 [nach Marbach].

Andreas Seidler (Köln)

Theodor Dielitz' *Land- und Seebilder*. Panoramatisches Erzählen und die Konstitution des bürgerlichen Subjekts in der Kinder- und Jugendliteratur des 19. Jahrhunderts

Fremde Orte und ferne Ereignisse stellten sich der städtischen Bevölkerung Europas im 19. Jahrhundert hauptsächlich durch zwei sehr unterschiedliche Medien vermittelt dar: das gedruckte Wort und das Panorama. In der Jugendliteratur des 19. Jahrhunderts lässt sich zeigen, dass diese beiden Medien trotz ihrer Verschiedenheit auch in einer Wechselwirkung zueinander stehen. Diese zeigt sich zum einen in einem Austausch von Themen und Darstellungsweisen. Darüber hinaus aber auch im Zusammenwirken der beiden Medien bei der Erzeugung eines bürgerlichen Bewusstseins und Weltverhältnisses. Anhand einer populären jugendliterarischen Reihe aus dem 19. Jahrhundert werden im Folgenden solche Verbindungen auf motivischer und medialer Ebene exemplarisch beleuchtet. Dabei wird erkennbar, dass nicht nur ein kolonialer Diskurs die Wahrnehmung des Fremden prägt, sondern auch das besondere mediale Dispositiv des Panoramas seine Wirkung auf Fremd- und Selbstwahrnehmung entfaltet.

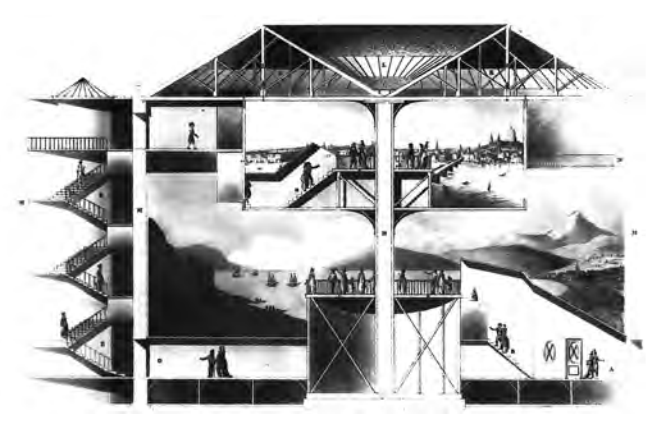
In Theodor Dielitz' jugendliterarischer Reihe *Land- und Seebilder* erschienen zwischen den Jahren 1841 und 1862 fünfzehn Bände, die sich großer Beliebtheit beim Publikum und jeweils mehrerer Auflagen erfreuten (vgl. Becker 1998, 642). Es handelt sich dabei um Kompilationen von Texten aus unterschiedlichen Quellen und unterschiedlicher formaler und stilistischer Gestaltung. Gemeinsam ist allen Beiträgen die inhaltliche Orientierung an spannenden Ereignissen aus fremden Weltgegenden. So werden zumeist spannungserzeugende Konfliktsituationen geschildert, die in Katastrophen, Kämpfen und Konflikten zwischen Menschen oder zwischen Mensch und Natur bestehen. Oft ist es dabei ein einzelner Held, der sich in einer fremden und bedrohlichen Umwelt behaupten muss (vgl. ebd., 644–553). Dielitz bedient sich für seine Sammlungen bei deutschen und europäischen Zeitschriften, aus denen er Beiträge übernimmt, bearbeitet und teilweise auch selbst übersetzt. Darüber hinaus greift er auf Erzählungen etwa von James Fenimore Cooper zurück, die er überarbeitet und komprimiert übernimmt. Die Textausschnitte und Nacherzählungen werden in den einzelnen Bänden ohne erkennbare Ordnung, ohne

Rahmung und Überleitungen aneinander gereiht. Susanne Becker hat hierin eine „Konzeption panoramatischer Erzählweise“ (Becker 1998, 646) erkannt. Diesem Hinweis auf Interferenzen zwischen den Medien Literatur und Panorama, die sich in den Sammlungen von Theodor Dielitz beobachten lassen, wird im Folgenden genauer nachgespürt. Das Panorama soll dabei nicht in der allgemeinen Bedeutung einer unverstellten Rundumsicht verstanden werden, sondern im konkreten Sinne als Bezeichnung für die speziellen, architektonisch gerahmten Rundgemälde, die sich im 19. Jahrhundert in Europa großer Verbreitung und Beliebtheit erfreuten.

Panoramen

Tatsächlich handelt es sich bei dem zusammengesetzten griechischen Wort Panorama (= „Allsicht“) um eine Neuschöpfung, die vor 1787, dem Jahr der Erfindung des ersten Panoramas im Sinne eines Landschaftsgemäldes, das einen 360°-Ausblick wiedergibt, nicht vorkommt. Erst abgeleitet von diesem speziellen technisch-visuellen Apparat, den das Panorama darstellt, findet sich der übertragene Wortgebrauch für einen freien und weiten Blicks in die reale Landschaft oder eine vollständige Zusammenstellung aller Gegenstände zu einem Thema (vgl. Oettermann 1980, 7 f.). Die ersten Panoramen wurden von dem Engländer Robert Barker ab 1787 ausgestellt. 1799 war diese neue Kunstform zum ersten Mal in Deutschland in Form von Barkers Panorama von London zu sehen. Diesem folgten schnell weitere Panoramen, die häufig auch maritime Ansichten zeigten. In allen größeren Städten Europas entstanden Rotunden zur Präsentation von Panoramen, die sich im Laufe des 19. Jahrhundert zu einem visuellen Massenmedium entwickelten.

Abb. 1 Radialschnitt durch Robert Barkers doppelstöckiges Panorama am Londoner Leicester Square 1798. (Oettermann 1980, 80)



Theodor Dielitz' Sammlungen von Abenteuerberichten und -geschichten verweisen bereits durch den Reihentitel *Land- und Seebilder* auf die Affinität zum visuellen Medium. Susanne Becker stellt fest, dass in Dielitz' Zusammenstellung der Einzeltexte und Textsequenzen „die literarische Umsetzung einer charakteristischen Wahrnehmungsform erkennbar [ist], die sich mit panoramatisch bezeichnen lässt. Das Panorama als zunächst rein bildliche Verwirklichung des Wunsches nach einer ‚Allsicht'" (Becker 1998, 649) wird dabei auch zum Modell der Organisation literarischer Texte. Der 1849 erscheinende 8. Band in Dielitz Reihe trägt sogar explizit den Titel *Panoramen*.

Abb. 2: Titelblatt von Theodor Dielitz: Panoramen. 2. Aufl., Berlin 1850.


Panoramen
für die Jugend bearbeitet
von
THEODOR DIELITZ
Direct. d. Königl. Realschule in Berlin.

II^te AUFLAGE
mit 8 fein illum. Bildern v. Th. Hosemann.

BERLIN
Verlag v. Winckelmann & Söhne.

Im Gefecht mit den „Wilden“

Die zweite Erzählung in diesem Band trägt den Titel *Ein Seegefecht mit Wilden*. Sie kann in verschiedenen Hinsichten als paradigmatisch gelesen werden. Neben der Thematisierung des Sehens als zentralem Motiv lässt sich darin auch die Selbstbeschreibung des europäischen Individuums in Abgrenzung von den kolonialisierten „Wilden“ mit all ihren Widersprüchen beobachten. Das in *Ein Seegefecht mit Wilden* geschilderte Geschehen ist räumlich und zeitlich genau verortet. Es trägt sich an der Küste Nordamerikas um den fünfzigsten Breitengrad auf der Schwelle zum 19. Jahrhundert zu, einer Zeit, als dort „noch keine europäischen Niederlassungen gegründet“ (Dielitz 1850, 19) waren. Berichtet wird das Geschehen von einem Ich-Erzähler, der als „Unter-Steuermann“ auf einem Pelzhändlerschiff fährt. An dem angegebenen Ort lässt sich der Kapitän des Schiffes mit einem Indianerstamm auf den Handel mit Seeotterfellen ein. Die Eingeborenen verkaufen diese zu sehr günstigem Preis, und so entschließt sich die Besatzung in Erwartung weiterer Pelzlieferungen in einer Bucht vor Anker zu bleiben. Erzählerisch wird von Beginn an Spannung erzeugt durch die Bemerkung, dass das Schiff in der schmalen Bucht leicht von den „Wilden“ überfallen werden könnte. Denn, so berichtet der Erzähler, diese Eingeborenen waren, „wie wir wußten, ebenso listig und verrätherisch, als wild und grausam“ (ebd.). Da die englischsprachige Besatzung des Schiffes nicht in der Lage ist, die indianischen Namen ihrer Handelspartner auszusprechen, bezeichnet sie diese verächtlich nach an ihnen beobachteten Verhaltensweisen. So wird einer nur der „Ducker“ genannt, „weil er sich jedes Mal, so oft ein Gewehr losgeschossen wurde, niederkauerte.“ (Ebd., 20) Beim Handel zeigt sich den europäischstämmigen Seeleuten, „daß diese Indianer, obschon sich in ihren wilden, fast thierischen Gesichtszügen der größte Stumpfsinn ausprägte, doch äußerst verschlagen und habgierig waren.“ (Ebd.) In dieser Beschreibung der Eingeborenen schlägt sich zum einen der rassistische und chauvinistische Blick der Europäer nieder, zum anderen wird erzählerisch durch die Betonung dieser negativen Eigenschaften aber auch die Spannung weiter gesteigert, da ein Konflikt mit einer solchen Art von Menschen den Lesenden doch als unvermeidlich erscheinen muss. Die Gefahr konkretisiert sich, als bei einem Landgang der Besatzung die verbrannten Reste eines Schiffswracks entdeckt werden. Der Ich-Erzähler findet dabei einen Schieferstein, der mit der Botschaft beschriftet ist:

> Die amerikanische Brigg ‚Seeotter‘ ist am 9. Juni 1799 in diese Bai gelockt, von Wilden angegriffen und weggenommen worden. Der Kapitän und acht Mann wurden auf der Stelle getödtet. Die Brigg wurde erst geplündert, dann ans Ufer gebracht und des Eisens wegen bis an den Rand des Wassers niedergebrannt. (Ebd., 21 f.)

Doch trotz dieser deutlichen Warnung entschließt sich der Kapitän des Pelzhändlerschiffes, in der Bucht zu verbleiben. Der genannte Grund dafür ist die Hoffnung auf weitere sehr vorteilhafte Geschäfte. Ohne dass dies in der Erzählung reflektiert würde, ist es gerade die den Eingeborenen unterstellte Habgier, die die europäische Besatzung selbst antreibt und schließlich in die folgenden Konflikte führt.

In der zweiten Nacht vor Anker ist der Ich-Erzähler an der Reihe, Wache zu halten. Da erfolgt der für die Leser[1] bereits zu erwartende Überfall der Indianer. Im Getümmel des Kampfes treibt schließlich das Schiff der Pelzhändler aus der Bucht ins offene Meer hinaus. Der Kapitän ist ermordet und der Großteil der Besatzung im Bug gefangen. Auf Deck befindet sich nur noch der Erzähler umgeben von ungefähr 25 feindlichen „Wilden". Es gelingt ihm unbemerkt, das Schiff in Richtung offenes Meer zu steuern. Als die „Wilden" feststellen, dass sie sich immer weiter von der Küste entfernen, sind sie entsetzt. Der Erzähler erkennt seine Chance, „so weit in die See hineinzukommen, daß kein Land mehr sichtbar" (Dielitz 1850, 35) ist. Die Indianer wollen ihn zwingen, das Schiff zu wenden. Er kann sie allerdings davon überzeugen, dass hierzu alle Segel gehisst werden müssen, um mit mehr Fahrt in einem großen Kreis zu wenden. So gelingt es ihm, noch weiter ins offene Meer hinaus zu gelangen. „Das Schiff war jetzt über zwei Stunden von dem Lande entfernt und die Gegenstände an der Küste begannen in Dunst zu verschwimmen." (Ebd., 36) Dies verschafft dem erfahrenen Seemann schließlich den entscheidenden Vorteil gegenüber den „Wilden". „Das Verschwimmen des Küstenstrichs beunruhigte sie mehr und mehr, und die Seekrankheit hatte bereits vier aus ihrer Schaar völlig rath- und kraftlos gemacht."[2] (Ebd.) Unter diesen Umständen gelingt es dem Erzähler schließlich, die übrige Mannschaft aus dem Schiffsbug zu befreien und es kommt zu einem brutalen Kampf mit den Indianern, die am Ende bis auf ihren Häuptling alle tot oder über Bord gesprungen sind: So heftig war der Kampf, dass darauf zunächst „das Verdeck von Blut zu reinigen" (ebd., 38) war. Der Lieutenant, der nun das Kommando über das Schiff übernommen hat, befiehlt, noch einmal zurück zur Küste zu segeln, um den sich im Uferdickicht versteckenden übrigen „Wilden" eine abschreckende Lektion zu erteilen:

1 Vermutlich handelte es sich beim Publikum von Dielitz' Abenteuergeschichten tatsächlich um ein überwiegend männliches.

2 Zu beachten ist der hier hergestellte Zusammenhang zwischen dem Verschwimmen der Küste am Horizont und der Seekrankheit der Eingeborenen, auf den noch zurückzukommen sein wird.

> Der alte Häuptling wurde mit gebundenen Händen auf eine Kanone gestellt, ein Strick um seinen Hals befestigt, und auf ein gegebenes Zeichen hing der Indianer am Raaenarm. Einige Minuten später wurde das Tau abgehauen; die Leiche stürzte in das Meer und verschwand. (Dielitz 1850, 39)

Der Horizont und die *Seh*krankheit

Im Hinblick auf die Bedeutung des Sehsinns ist an dieser Geschichte vor allem das Detail interessant, dass die „Wilden" durch einen ihnen unvertrauten visuellen Eindruck überwältigt werden. Das Verschwinden des Küstenstreifens am Horizont ist es, was ihnen die Beherrschung und damit die Kontrolle über das Schiff raubt. Der navigations- und seeerfahrene Untersteuermann führt diesen Zustand kühl planend herbei.

Mit dieser Thematisierung des Blicks auf den Horizont wird ein kulturgeschichtlich und anthropologisch bedeutsames Motiv in der Konstitution des bürgerlichen Bewusstseins aufgerufen. Der Blick auf einen „nach allen Seiten offenliegenden Horizont [bildet] eines der prägenden kollektiven Wahrnehmungsmuster für das aufstrebende Bürgertum", wie Albrecht Koschorke (1990, 56) anhand literarischer Zeugnisse der Goethezeit eindrücklich nachgewiesen hat. Die Entdeckung des Horizonts als einer fast mathematisch reinen Linie, die den Betrachter im 360° Winkel umschließt, lässt sich nur auf dem Meer machen. Bis ins 18. Jahrhundert war Horizont daher ein Fachbegriff, mit dem sich lediglich perspektivtheoretisch interessierte Maler und navigierende Seeleute beschäftigten (vgl. Oettermann 1980, 10). Für ungeübte Menschen war die Erfahrung des offenen Horizonts hingegen ein geradezu körperlich überwältigender Eindruck. Dies wird besonders anschaulich in einer Episode aus Goethes Tagebuch seiner Italienischen Reise. Unter dem Datum des 30.03.1787 schildert er die Reaktion auf seine erste Erfahrung des offenen Horizontes, die er auf der Überfahrt nach Sizilien macht:

> Die Sonne ging unter ins Meer, begleitet von Wolken und einem langen, meilenweit reichenden Streifen, alles purpurglänzende Lichter. […] Nun war kein Land mehr zu sehen, der Horizont ringsum ein Wasserkreis, die Nacht hell und schöner Mondschein. Ich hatte doch dieser herrlichen Ansichten nur Augenblicke genießen können, die Seekrankheit überfiel mich bald. (Goethe 1981, 225 f.)

Deutlich wird, dass Goethes Seekrankheit nicht etwa durch hohen Wellengang ausgelöst wird, sondern sein Wahrnehmungsapparat der ungewohnten Erfahrung des offenen Horizontes erliegt. Dies wird auch durch den Fortgang seiner Schilderung unterstrichen, denn der seereisende Dichter entzieht sich dem Anblick des Horizonts, indem er sich unter Deck in seine Kajüte begibt, wo er sich denn bald

wieder „ganz behaglich“ (Goethe 1981, 226) fühlt. Mit Recht lässt sich also behaupten, dass es sich bei Goethes Reaktion weniger um eine *See*krankheit als um eine *Seh*krankheit handelt (vgl. Oettermann 1980, 13). Der Anblick des offenen Horizonts führt zu einer wahrnehmungspsychologisch bedingten Überwältigung des ungeübten Individuums.

Dabei stellt sich eine überraschende Verbindung zwischen dem werdenden deutschen Dichterfürsten und den nordamerikanischen „Wilden“ ein. Auch in Dielitz‘ Erzählung wird deutlich, dass die Seekrankheit durch die Erfahrung des offenen Horizonts auf See verursacht wird. Der see-, navigations- und damit auch horizonterfahrene Untersteuermann, der das Schiff mit den feindlichen Eingeborenen aufs offene Meer hinaus manövriert, schildert seine Überlegungen und Beobachtungen:

> Die Küste war sehr niedrig und fünf bis sechs Stunden konnten uns so weit entfernen, daß nichts mehr von ihr zu sehen war. Nicht ohne einiges Behagen machte ich zu dieser Zeit die Entdeckung, daß fünf bis sechs Wilde […] Zeichen der Seekrankheit gewahren ließen. Was hätte ich darum gegeben, wenn ich jetzt alle diese Schurken auf rauhem Wasser *gehabt hätte*!“ (Dielitz 1850, 35 f., Hervorhebung A.S.)

Es herrscht also auch hier kein hoher Seegang, sondern das Verschwimmen des Küstenstreifens zur reinen Horizontlinie ist es, was die *See*krankheit bzw. *Seh*krankheit der Eingeborenen auslöst.

Das Panorama und das bürgerliche Weltverhältnis

Diese Textbefunde sind aufschlussreich auch im Hinblick auf die Bedeutung des Mediums Panorama für die Genese des bürgerlichen Individuums im 19. Jahrhundert. Der Zusammenhang zwischen Horizont und Panorama erschöpft sich nicht in der Koinzidenz von Goethes geschilderter Horizonterfahrung und der Erfindung des Panoramas im selben Jahr 1787. Die Gleichzeitigkeit dieser Ereignisse ist nicht so zufällig, wie sie zunächst erscheinen mag, sondern sie spricht dafür, dass die Faszination und die Beschäftigung mit der Möglichkeit des freien Blicks in die 360° offene Landschaft zu dieser Zeit offensichtlich virulent sind. „Das Panorama war die Reaktion der Kunst auf die Entdeckung des Horizonts“, stellt Stephan Oettermann (1980, 12) fest. Auch die Symptome der ersten Panoramabesucher und der ungeübten Betrachter des Horizonts auf See gleichen sich. „Die Berichte, daß ‚zartnervigte Damen' und ‚junge Stutzer' in den ersten Panoramen seekrank wurden, sind zahlreich.“ (Ebd., 13) Die Rundgemälde der Panoramen sind künstlerische Bearbeitung und Evokation der Horizonterfahrung. Das Panorama wird „zur Schule des Blicks, zum optischen Simulator, in der

der extreme Sinneseindruck, das sensationelle, weil ungewohnte Erlebnis immer wieder und wieder geübt werden konnte." (Oettermann 1980, 19) Es erscheint „als Maschine, in der die Herrschaft des bürgerlichen Blicks gelernt und zugleich verherrlicht wird" (ebd., 9) und ist somit die materialisierte Form „eines spezifisch modernen, bürgerlichen Natur- und Weltverhältnisses" (ebd.). Das Medium Panorama leistet somit einen Beitrag zur Konstitution des bürgerlichen Subjekts im 19. Jahrhundert. Dessen Verhältnis zu der es umgebenden Welt ist geprägt durch einen distanzierenden Blick, rationale Durchdringung sowie die Beherrschung des eigenen Körpers und seiner Affekte.

Zur Genese dieses Weltverhältnisses tragen auch literarische „Panoramen" wie Theodor Dielitz' Kompilationen von Abenteuergeschichten bei. Die Rezeptionssituationen von Panoramabesuchern und Abenteuergeschichtenlesern ähneln sich dabei strukturell. So wie der Besucher im Panorama von einer Plattform im Zentrum auf Gemälde von fremden Weltgegenden schaut, ist der Leser dazu in der Lage, vom heimischen Sessel aus Anteil zu nehmen an Geschichten, die von den Gefahren in fremden Ländern und im Umgang mit fremden Menschen erzählen. Durch die in den geschilderten Konfliktsituationen aufgebaute Spannung wird der jugendliche Leser affektiv an die Erzählung gebunden. Er erfährt jedoch gleichzeitig, dass rationales Handeln und die Beherrschung der eigenen Affekte die entscheidenden Vorteile beim Kampf des Europäers gegen Naturgewalten und fremde Völker sind, und kann diese Erkenntnisse so verinnerlichen.

Susanne Becker hat herausgestellt, dass die Textsammlungen von Dielitz die Unterhaltungsfunktion in den Vordergrund stellen und die Belehrung höchstens eine mittelbare sei (vgl. Becker 1998, 642). Es kann jedoch unterstellt werden, dass diese implizite Belehrung umso wirksamer bei identifikatorisch lesenden Jugendlichen ist. Die These, dass die belehrende Absicht bei einem Text wie *Ein Seegefecht mit Wilden* gar nicht so sehr im Hintergrund steht, wird bestärkt durch die Beobachtung der Genauigkeit und Vielfalt, mit denen darin die Elemente bürgerlicher Weltbeherrschung vorgeführt werden. Neben der Beherrschung der eigenen Affekte sind dies die Beherrschung der Technik (in diesem Falle der Schiffstechnik), die Möglichkeit der exakten Berechnung von Raum und Zeit und nicht zuletzt das Verfügen über das Medium der Schrift. Dies wird in der behandelten Geschichte besonders deutlich am Motiv der Schiefertafel, durch die die Nachricht von einem früheren Überfall auf ein anderes Handelsschiff an die Pelzhändler gelangt, ohne dass die Eingeborenen von dieser Form der Informationsübermittlung überhaupt Kenntnis nehmen.

Anhand dieser Geschichte aus den umfangreichen Sammlungen von Dielitz' *Land- und Seebildern* lassen sich also verschiedene bemerkenswerte Beobach-

tungen machen: Vielsagend sind auf der Inhaltsseite die offenen ethischen und moralischen Widersprüche beim Umgang der Europäer mit den Fremden bzw. dem Fremden. Den „Wilden" wird Grausamkeit und Habgier unterstellt, während die europäische bzw. amerikanische Schiffsbesatzung selbst durch Gewinnstreben angetrieben ist, und die Brutalität der Eingeborenen beim Überfall auf das Schiff durch die Strafaktion sogar noch überboten wird. Dieser Widerspruch zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung der Weißen auf der einen und ihrem tatsächlichen Verhalten auf der anderen Seite wird jedoch in der Erzählung an keiner Stelle thematisiert oder reflektiert. Vielmehr erscheint er in ihrem Diskurs völlig verdeckt durch den chauvinistischen Blick der Europäer.

Darüber hinaus macht die Erzählung *Ein Seegefecht mit Wilden* aufmerksam auf die kultur- und mentalitätsgeschichtliche Bedeutung der „Entdeckung des Horizonts". Diese steht für eine Neuformierung des bürgerlichen Weltverhältnisses am Ausgang des 18. Jahrhunderts. Einen wichtigen medialen Erprobungsraum dafür stellen die neuen und alsbald populären Panoramen dar. Diese entfalten nicht nur mentalitätsprägende Wirkungen, sondern geben ihre Struktur auch an literarische Texte weiter. Das Panorama gibt nicht nur eine bestimmte Form des Blicks auf die Welt vor, sondern wird auch modellhaft für die Strukturierung literarischer Texte und Sammlungen, die der bürgerlichen Jugend in Europa exotische Weltgegenden und fremde Völker vorstellen sollen. Exemplarisch erkennbar wird an Theodor Dielitz' *Land- und Seebildern* auch, dass es nicht erst im 20. Jahrhundert zu einem Austausch von Themen und Strukturen zwischen der Kinder- und Jugendliteratur auf der einen Seite und anderen Medien wie dem Film oder später auch den Computerspielen auf der anderen Seite kommt. Solche intermedialen Wechselbeziehungen lassen sich bereits anhand des Panoramas als Vorläufer der modernen audiovisuellen Medien beobachten.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Dielitz, Theodor: Panoramen. 2. Aufl. Berlin: Winckelmann [1850]. – EA 1849.

Goethe, Johann Wolfgang von: Werke. Bd. 11. Hamburg: Wegner 1950.

Sekundärliteratur

Becker, Susanne: [Beitrag zu:] Theodor Dielitz (1810–1869): Land- und Seebilder. In: Otto Brunken/Bettina Hurrelmann/Klaus-Ulrich Pech (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. [4:] Von 1800 bis 1850. Stuttgart [u. a.]: Metzler 1998, 641–655.

Koschorke, Albrecht: Die Geschichte des Horizonts. Grenze und Grenzüberschreitung in literarischen Landschaftsbildern. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1990.

Oettermann, Stephan: Das Panorama. Die Geschichte eines Massenmediums. Frankfurt a. M.: Syndikat-Verl. 1980.

Abbildungen

Abb. 1: *Radialschnitt durch Robert Barkers doppelstöckiges Panorama am Londoner Leicester Square 1798. – Aus: Oettermann 1980, 80.*

Abb. 2: *Schmucktitel in: Theodor Dielitz: Panoramen. 2. Aufl. Berlin: Winckelmann [1850]. – Exemplar: Universitätsbibliothek Braunschweig.*

Klaus-Ulrich Pech (Köln)

Anni von Instettens Kinderlektüre. Kinderliteratur für junge Leserinnen und Leser im Angebot des Warenhauses Wertheim, Berlin, anno 1903/04

Welche Kinderbücher hätte Fontane den Baron von Instetten seiner Tochter, welche den alten Briest seiner Enkelin schenken lassen können?

1. Methodisches

Die Produktions- und die Distributionsseiten des Literatursystems ‚Kinder- und Jugendliteratur' im deutschsprachigen Raum sind, jedenfalls für die meisten Literaturepochen, gut untersucht und dokumentiert: ob Werke, Autoren, Verlage, ob kulturelle, pädagogische, soziale oder politische Entstehungsbedingungen, ob Rezensionswesen, Förderinstitutionen oder Empfehlungslisten, zu all diesen Fakten und Aspekten gibt es Studien, Forschungsbeiträge und vor allem eine hochdifferenzierte Handbuchliteratur.[1]

Dies gilt jedoch nicht für die Rezeptionsseite, vor allem nicht bei schon länger vergangenen Zeiträumen. Aus in der Natur der Sache liegenden Gründen ist die Quellenbasis schmal und zudem von großen Unzuverlässigkeiten bestimmt: Leserberichte, Autobiographisches, eventuelle Befragungen oder Umfragen oder Schulberichte – diese eher unsystematisch entstandenen, von Zufällen und von methodischen Vielfältigkeiten geprägten Quellen bilden zumeist nur die Basis bei einer Beschäftigung mit der Literaturrezeption. Dazu kommen eventuell noch die harten Fakten wie Auflagenzahl und Auflagenhöhe, kurz: die Zahl der verkauften Bücher. Das heißt zwar noch nicht, dass sie auch gelesen wurden, aber es heißt immerhin, dass sie für den Käufer einen bestimmten Wert besaßen, etwa als Informations- oder Unterhaltungsquelle, als Wunscherfüllung, Leseanregung, repräsentatives Geschenk, als Förderung und Stabilisierung einer bestimmten

1 Ohne die in ganz erheblichem Maß von Otto Brunken geprägten Bände des in der Kölner Arbeitsstelle für Leseforschung und Kinder- und Jugendmedien erarbeiteten mehrbändigen *Handbuchs zur Kinder- und Jugendliteratur* hätte dieser Aufsatz nicht geschrieben werden können.

kulturellen Einstellung oder als Beitrag zum familialen kulturellen Kapitel. Auf vielerlei Weise konnte also das Buch dem Rezeptionsinteresse entgegenkommen.

Ein neuer Ansatz bei der Frage nach gerne und häufig gekauften Büchern, also bei der Frage nach den beim Kauf- (und Lese-)Publikum besonders beliebten und erfolgreichen Büchern, ergibt sich bei dem Blick auf eine Einrichtung, die sich per se dem massenhaften Verkauf von Waren widmet: dem Kaufhaus.[2] Exemplarisch soll hier das Kinder- und Jugendliteratur-Angebot des renommierten Berliner Kaufhauses Wertheim aus der Verkaufsperiode 1903/04 analysiert werden. Ermöglicht wird dies durch den Versandkatalog, der durch einen (auf nicht dokumentierte Weise bearbeiteten) Nachdruck gut zugänglich ist.[3]

Die Handelsfirma Wertheim war 1875 in Stralsund gegründet worden und seit 1885 mit einem Kaufhaus in Berlin vertreten. Seit dem großzügigen, noblen und mit Kunstwerken ausgestatteten Bau des Kaufhauses Wertheim am Leipziger Platz gehörte Wertheim zu den größten und vor allem auch renommiertesten Warenhausfirmen des Deutschen Kaiserreichs – gerade durch den 1897 eröffneten Berliner Neubau gewann die Firma das bis dahin zurückhaltende wohlsituierte Bürgertum als Kundschaft.[4] Schon Ende des 19. Jahrhunderts und damit als eine der ersten Handelsfirmen in Deutschland, begann Wertheim, auch einen Versandhandel zu betreiben, vor allem, um die in Berlin ausgebildeten preußischen Beamten, die dann mitsamt ihren Familien in ferne preußische Provinzstädtchen versetzt wurden, weiterhin mit den ansprechenden Waren der Hauptstadt versorgen zu können.

---

2 Zur nicht nur ökonomischen, sondern auch zur besonderen kulturellen und psychosozialen Bedeutung des Kaufhauses gerade im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert liegt eine reichhaltige Literatur vor, von den aphoristisch-phänomenologischen Anmerkungen Walter Benjamins der 1920er Jahre bis zu den kultursoziologischen Untersuchungen von Klaus Strohmeyer (1980) und Detlef Briesen (2000).

3 Mode-Katalog Warenhaus A. Wertheim Berlin. 1903/1904. Nachdruck Georg Olms, Hildesheim, 4. Aufl. 1979. Hinweis auf der unpaginierten Seite 4: „Die im Privatbesitz befindliche Originalausgabe wurde für die vorliegende Edition gestrafft und erhielt aus diesem Grunde eine neue Paginierung."

4 Eine kurze Beschreibung des Gebäudes bietet der Katalog auf S. 3: „Das Verkaufshaus Leipzigerstr. 132/35 hat eine Frontlänge von 100 Metern und bedeckt eine Grundfläche von 7800 Quadratmetern. Den Verkehr im Innern des Hauses vermitteln 10 Treppenhäuser, 11 Personenfahrstühle, 2 Fahrtreppen und 8 Aufzüge und Hebebühnen für Lasten. Zu den Sehenswürdigkeiten des Hauses gehören: Der große Lichthof, der Onyxsaal, die Kunstausstellung, die Ausstellung moderner Wohnräume, der Antiquitätensaal, der Erfrischungsraum und der Wintergarten."

In dem vorliegenden Katalog werden auch Kinder- und Jugendbücher angeboten, also Bücher, die sich, so ja das Grundprinzip eines Warenhauses, besonders gut verkaufen – aus welchen Gründen auch immer. Nun muss man selbstverständlich wiederum fragen: Woher wußten die entsprechenden Mitarbeiter des Kaufhauses, welche Kinder- und Jugendliteratur sich gut verkaufen würde? Dazu liegen leider keine Dokumente vor – nicht nur, weil wichtige Archive im Zweiten Weltkrieg zerstört wurden, sondern weil man solche Entscheidungen selten dokumentierte oder entsprechende Unterlagen dieser eher nebenrangigen Abteilungen nicht für aufhebenswert hielt. Doch wichtig ist für die hier vorliegende Fragestellung nicht nur der Aspekt der Rekonstruktion, sondern auch derjenige der Konstruktion: Das Buchangebot reagiert nicht nur auf die Bedürfnisse der Kunden, sondern es schafft auch erst die entsprechenden Möglichkeitsräume. Das Kommerzielle ist zudem Filter einerseits, Verstärkung andererseits.

Die Auswahl, so ist anzunehmen, musste einerseits der kulturellen Orientierung der Wertheimkunden entsprechen, deren Wertvorstellungen, deren Bild einer passenden, einer ‚guten' Kinder- und Jugendliteratur, und andererseits musste das kinderliterarische Angebot in das Gesamtangebot von Waren des gehobenen Bedarfs passen und somit auch das Image, sozusagen den Markenauftritt von Wertheim unterstützen. Deshalb formuliere ich trotz aller Unwägbarkeiten und aller Differenzierungen die schlichte These: Das Kinder- und Jugendliteratur-Angebot des Kaufhauses Wertheim dokumentiert die zu Beginn des 20. Jahrhunderts im wohlsituierten Bürgertum am meisten wertgeschätzte und deshalb gerne (und oft) gekaufte Kinder- und Jugendliteratur.

Es ließe sich nun einwenden, dass diese Perspektive so originell nicht sei, denn die Katalogseiten reproduzierten nur das, was ohnehin an anderer Stelle vorhanden und zugänglich sei – Auflagenhöhen, Auflagenzahlen, Buchpreise und anderes könne man auch Verlagsarchiven, -mitteilungen, -katalogen sowie Bücherverzeichnissen entnehmen und nicht zuletzt den vorliegenden Kölner Handbuch-Bänden. Doch abgesehen davon, dass es mühsam ist, manchmal auch ergebnislos, oft sogar von Zufällen bestimmt, beispielsweise ‚belastbare' Verkaufszahlen zu finden, ist hier durch den Warenhaus-Katalog a) nicht nur eine Offenlegung von (oft voneinander isolierten) Einzeldaten zu sehen, sondern b) vor allem ein Gesamtbild erfolgreicher, anerkannter Kinder- und Jugendliteratur zu einem eng umrissenen, fest definierten Zeitraum. Das Gesamtbild ist, wie gezeigt werden kann, weitaus aussagekräftiger als die Summe einzelner Mosaiksteinchen.

Der Katalog sprach also vor allem eine wohlsituierte, in Berlin wie im Berliner Umland und im gesamten Preußen lebende Kundschaft an. – Wir können uns durchaus vorstellen, dass die alten Briests, Annies Großeltern, die auf ihrem Land-

gut fern einer Buchhandlung lebten, über den Wertheim-Katalog Bücher für ihre Enkelin aussuchten. Und möglicherweise verließ sich auch der karriereorientierte Baron von Innstetten selbst bei der Auswahl geeigneter Kinderbücher für seine Tochter auf das Angebot des renommierten Warenhauses.

2. Fakten

In dem Warenkatalog des Kaufhauses Wertheim für die Periode 1903/04 wird Kinder- und Jugendliteratur auf vier Katalogseiten präsentiert (138–141) – verglichen mit anderen Warengruppen ist das ein durchaus markantes Angebot. Unterteilt ist dieses Buchangebot in „Jugendschriften. Erzählungen und Märchen für jüngere Knaben und Mädchen“ (138 f.), „Jugendschriften. Für die männliche Jugend“ (139) und „Jugendschriften für die weibliche Jugend“ (140 f.). Insgesamt werden rund 190 Bücher angeboten, davon in der ersten Gruppe ca. 50, in der zweiten ca. 10 und in der dritten ca. 130. Innerhalb jeder Gruppe sind die Werke alphabetisch sortiert, zumeist nach dem Verfassernamen, gelegentlich aber auch nach dem Titel (z. B. *Gullivers Reisen*, *Märchen und Lieder*, *Spielbuch*). Nach der Nennung von Autor und Titel folgen in den meisten Fällen eine Angabe zu Art und Umfang der Illustration sowie Angaben zur Ausstattung, schließlich, als einzige Angabe fett hervorgehoben, der Preis.

Auf jeder der vier Katalogseiten werden drei bis sechs Bücher hervorgehoben durch eine größere Präsentation, die neben den in größerer und fetterer Schrift präsentierten Angaben noch eine Abbildung des Bucheinbandes enthält – zum Teil sind diese hervorgehobenen Präsentationen Wiederholungen der in der alphabetischen Liste genannten Werke, zum Teil sind sie aber nur auf diese Weise im Katalog vertreten. Nochmals durch einen eigenen Kasten und einen speziellen Schrifttyp hervorgehoben sind eine „Preiswerte Jugendschriften-Kollektion“ (138) und „Besonders empfehlenswerte Jugendschriften“ (141).

Bei vielen Büchern werden unterschiedliche Ausstattungsvarianten mit dementsprechend unterschiedlichen Preisen angeboten. Zumeist handelt es sich um zwei Varianten: sogenannter „eleganter Leineneinband“ einerseits, „geringeres Papier und einfacherer Einband“ oder „einfacher ausgestattet“ andererseits. In der Regel kostete die schlichtere Ausgabe nur (oder knapp etwas mehr als) die Hälfte der aufwendiger ausgestatteten. Von den Hey-Speckterschen Fabeln werden fünf verschiedene Ausgaben angeboten: eine „Pracht-Ausgabe“ für 6,- Mark, eine „kolorierte Ausgabe“ für 4,- Mark, eine „grosse schwarze Ausgabe“ in zwei Bänden für je 3,- Mark, eine „Schul-Ausgabe“ in zwei Bänden für je 1,50 Mark und eine zweibändige „Jubiläumsausgabe“ für je 0,50 Mark – billigste und teuerste Ausgaben unterscheiden sich also um mehrere hundert Prozent.

Altersangaben finden sich nur gelegentlich und beziehen sich wohl zumeist direkt auf Verlagsangaben bzw. auf die im Titel aufgeführten Angaben; von der Firma Wertheim selbst scheinen keine Altersangaben hinzugefügt worden zu sein. So trägt etwa der Erzählungsband *Der Allerwelts-Onkel* von Robert Hertwig den Untertitel „Neue Erzählungen für Kinder v. 8–12 Jahren", von Helene Stökl gibt es *Kleine Erzählungen für Kinder von 8–12 Jahren*, Nordische Sagen, von J. Staacke bearbeitet, tragen den Untertitel „für Knaben und Mädchen von 8–14 Jahren", Agnes Hoffmanns *Lottes Tagebuch* enthält „Erzählungen für Mädchen von 12–14 Jahren" und Anna Schobers *Hanna* ist „für erwachsene Mädchen".

Die Preise der normal angebotenen Bücher liegen zwischen 0,60 Mark und 15 Mark – für 60 Pfennige werden „Grimms Märchen […]. Geringeres Papier mit einfach Einbd." angeboten; 15 Mark kostet die „feine Ausgabe in hell. Damastingew. geb. in eleg. Hülse. Lnb." eines dreibändigen *Trotzkopf*. Die meisten Bücher kosten drei oder vier Mark[5]. Exemplare der „Preiswerte(n) Jugendschriften-Kollektion. Ueber 100 Seiten stark mit Illustrationen in Farbendruck. Moderner eleganter Halbleineinband" kosteten dagegen nur 0,48 Mark – sie wurden vermutlich eigens für die Firma Wertheim hergestellt.

Vergleicht man die Katalogpreise mit denen der Verlage, so ergibt sich, soweit sich das überprüfen läßt, ein uneinheitliches Bild. Viele der angebotenen Bücher werden zum gleichen Preis, wie in den Verlagskatalogen angegeben, angeboten; ausdrücklich auf den auch von Wertheim ohne Abstriche übernommenen Ladenpreis hingewiesen wird nur in der Rubrik „Besonders empfehlenswerte Jugendschriften". Es gibt jedoch auch schätzungsweise 20 Prozent, die bei Wertheim preiswerter verkauft werden als im Buchhandel. Inwieweit sich die Firma Wertheim verpflichtet sah, sich an die seit 1888 geltende Buchpreisbindung zu halten, ist nicht zu klären – vertragsrechtlich dazu verpflichtet waren sie im Jahr 1903 noch nicht.[6] Bei einigen wenigen Buchbeschreibungen findet sich vor dem

---

5 Zum Vergleich werden einige andere Katalogpreise gelistet: Herrenhüte 5,- Mark, Krawatten 0,90 Mark, Mädchenmantel zwischen 4,- und 16,- Mark, einfache Tischlampe 3,- Mark, Damenschuhe 5,- Mark und der Kasten Zinnfiguren „Schlacht bei Gravelotte am 28. August 1870, dargestellt durch massive […] Figuren und Gruppen mit Kaiser Wilhelm [sic! Er war damals noch König von Preußen], Kanonen, Windmühle etc." kostete 4,50 Mark.

6 Ein erster Schritt auf dem Weg zur gesetzlich geregelten Buchpreisbindung in Deutschland waren die 1888 vom Börsenverein des Deutschen Buchhandels eingeführten Regelungen einer sogenannten Verkaufsordnung. Dies war nur eine vereinsrechtliche Regelung, der sich allein die Mitglieder des Börsenvereins, in der Regel also Verlage, Buchhandlungen und Buchversandfirmen, zu unterwerfen hatten. Warenhausfirmen

Katalogpreis die Angabe des „früheren Ladenpreises“ – eine Ausgabe von Andersens Märchen kostete demnach früher 3,60 Mark, jetzt 2,- Mark, der *Jugendheimgarten*, herausgegeben von Friedrich Arnold früher 8,- Mark, jetzt 3,50 Mark und Coopers *Lederstrumpf*-Erzählungen (für die Jugend bearbeitet von Friedrich Meister) statt 7,- nur 4,25 Mark. Ältere Jahrgänge der Zeitschrift *Jugendgarten* (herausgegeben von Ottilie Wildermuth) werden für 2,50 statt 6,75 Mark angeboten, ältere Jahrgänge des Jahrbuchs *Deutsches Mädchenbuch* (herausgegeben von Frida Schanz) für 2,90 statt 6,50 Mark.

3. Positionen und Tendenzen

Wie stark sich das Angebot am bildungsbürgerlichen Wertekanon orientiert, wie sehr es mit den Vorstellungen einer Kinder- und Jugendliteratur verbunden ist, die den Sozialisations- und Bildungsvorstellungen des Bürgertums entspricht, zeigt schon der erste Blick auf das Gesamtangebot: Es dominieren bekannte und von religiösen, pädagogischen oder literarischen Institutionen sanktionierte und in zahllosen Empfehlungsartikeln und Empfehlungslisten vertretene Autoren, Autorinnen und Werke des 19. Jahrhunderts.

3.1 Die ältesten der angebotenen Werke

Zum einen werden, wohl selbstverständlich, die schon zu Klassikern gewordenen Ausgaben von sogenannter Volksliteratur, also von Sagen, Legenden und Märchen, angeboten. Dazu zählen beispielsweise Musäus‘ *Märchensammlung* (als *Volksmährchen der Deutschen* erstmals 1782–86 erschienen), Grimms *Kinder- und Hausmärchen* (erstmals 1812–15), *Rübezahl-Erzählungen*, herausgegeben von Rudolf Reichardt (früheste Sammlung Mitte des 17. Jahrhunderts, die von Reichardt bearbeitete von 1891) und *Deutsche Heldensagen* von Gustav Schalk (erstmals in dieser Bearbeitung als *Deutsche Heldensagen für Jugend und Volk* 1891 erschienen).

Zum anderen werden zahlreiche, bereits vor mehreren Jahrzehnten erstmals erschienene Werke der Erzählliteratur angeboten. Dazu gehören etwa die unverwüstlichen *Ostereier* von Christoph von Schmid (1816), Hauffs *Märchenalmanach* (1826–1828), die *50 Fabeln für Kinder* von Hey und Speckter (1833/37), die *Schicksale der Puppe Wunderhold* von Cosmar (d. i. Antonie Klein, 1839) sowie

waren zumeist nicht Mitglied des Börsenvereins, hatten jedoch zugleich auch kein Interesse, gegen die Politik des Börsenvereins des deutschen Buchhandels zu opponieren. Erst 1927 wurde die Buchpreisbindung gesetzlich festgeschrieben.

von Anna Stein (d. i. Margaretha Wulff) *52 Sonntage* (erstmals als *52 Sonntage oder Tagebuch dreier Kinder* 1842 erschienen). Darüber hinaus wird sehr viel Belletristisches der 1850er und 1860er Jahre angeboten.

3.2 Die aktuellsten der angebotenen Werke

Dies sind nahezu ausschließlich die bald schon zu Standardwerken, wenn nicht gar Klassikern gewordenen Werke der Erzählliteratur für Mädchen. Dazu zählen die *Trotzkopf*-Bände von Emmy von Rhoden (1885) und Else Wildhagen (1892/1896), *Heidi* (1887) sowie zahlreiche weitere Bücher von Johanna Spyri (darunter beispielsweise *Was soll denn aus ihr werden*, 1887), zahlreiche Bücher von Clementine Helm (1880er und 1890er Jahre), von Helene Stökl (1890er Jahre) und von Bernhardine Schulze-Smidt (1890er Jahre), darunter beispielsweise *Jugendparadies*, 1895). Außerdem gehören zu den aktuellsten Büchern auch einige sachliterarische Werke.

Betrachtet man die im Katalogangebot vertretenen Gattungen und Genres, dann ist festzustellen, dass eindeutig die Belletristik dominiert. Verglichen mit dem Gesamtangebot auf dem KJL-Markt, verglichen auch mit der Resonanz, die sie etwa im zeitgenössischen Rezensionswesen erreichte, ist die Sachliteratur nur äußerst gering vertreten. Dazu zählt etwa *Das Buch der Erfindungen, Gewerbe und Industrien* (erstmals 1854 von Franz Reuleaux herausgegeben, hier die zehnbändige 9. Auflage von 1896–1901) in der Abteilung „Für die männliche Jugend", obwohl dieses Werk keineswegs als Jugendlektüre gedacht war, sondern als Nachschlagewerk für technisch interesseierte Erwachsene oder gar für ein Fachpublikum. Dazu zählen die einer explizit borussischen Geschichtsschreibung verpflichteten Bücher von Hans Forsten *Unser Kaiser in Palästina* (2. Aufl. 1900) und von Conrad Fischer *Prinz Heinrich in Kiautschau* (1902) oder die beiden Werke von Eugen von Enzberg *Krieg in China* (1901) und *Der Freiheitskampf der Buren* (1902) – alle in der Abteilung „Besonders empfehlenswerte Jugendschriften" verzeichnet. Rechnet man zur Sachliteratur noch zwei *Spielbücher* hinzu – eines „für Knaben", eines „für Mädchen", sonst ohne weitere Hinweise – dann umfaßt die Sachliteratur keine zehn Werke, also gerade mal 5 Prozent des Gesamtangebots. Die Gründe dafür sind unbekannt. Es kann am Desinteresse der Firma Wertheim liegen, die möglicherweise zuvor mit Sachliteratur für junge Leserinnen und Leser zu geringe Umsätze gemacht hat; diese Möglichkeit ist allerdings angesichts des weit ausdifferenzierten, hochprofessionalisierten, titel- und auflagenstarken Angebots wenig wahrscheinlich. Populärwissenschaftliches zu den deutschen Leistungen auf nahezu allen Gebieten von Wissenschaft, Technik und Entdeckungen erfreute sich in großen Teilen des Bürgertums großer Beliebtheit. Eher

anzunehmen ist daher, dass etwa der Spamer-Verlag, der in diesen Jahren der mit weitem Abstand führende Sachliteratur-Verlag war, kein Interesse am Vertrieb seiner Bücher auch über ein Warenhaus hatte – bezeichnenderweise stammt nur eins der angebotenen Sachbücher von diesem Verlag.

Aussagekräftig ist auch, welche Themen, Gattungen und Genres nicht im Angebot vertreten sind, kurz: was fehlt? Es fehlt die Kinder-, die Jugendlyrik, möglicherweise, weil sie poetisch-ästhetisch Anspruchsvolles mit undeutlicher Sozialisationsfunktion, womöglich gar Widerständiges enthielt. Der Nutzen von Lyrik war unklar oder marginal, und ein *Fitzebutze* (1900) von Paula und Richard Dehmel innerhalb des konventionellen oder gar konservativen Literaturbildes nur schwer vorstellbar. Es fehlen auch die Dramen, die Kinderschauspiele, die Zugänge zur Theaterwelt. Hier mag die Sorge vor der Theaterleidenschaft, vor den schlechten Einflüssen der Bohème eine Rolle gespielt haben – spätestens seit Thomas Manns *Buddenbrooks* war das Bürgertum gewarnt.

Es fehlt alles, was man in ganz weitem Sinne als engagierte oder auf irgendeine Weise ideologisierte Literatur bezeichnen könnte, soweit sie nicht in den völkisch-nationalistischen oder protestantisch-borussischen Kontext paßte. Dazu gehörte die dezidiert katholische Kinder- und Jugendliteratur beispielsweise des Bachem-Verlags, dazu gehörte die damals bereits vielfältige jüdische Kinder- und Jugendliteratur, dazu gehörte die bereits seit den 1870er Jahren, also noch vor dem Sozialistengesetz von 1879 entwickelte sozialdemokratische, sozialistische oder auch proletarische Kinder- und Jugendliteratur. Nach Aufhebung der Sozialistengesetze erschienen dann seit Beginn der 1890er Jahre zahlreiche, zum Teil durchaus auflagenstarke Werke dieser parteigebundenen Literatur. Ob nun beispielsweise das Bilderbuch *König Mammon und die Freiheit* (1878), ob Adolph Hoffmanns *Arm und Reich: der Arbeit ABC* (1894) oder das *Buch der Jugend: für die Kinder des Proletariats*, herausgegeben von Emma Adler (1895) – nichts davon findet sich bei der Firma Wertheim.

Thematisch herrscht, auch wenn, insbesondere „für die männliche Jugend", einige Werke der Abenteuerliteratur angeboten werden, der große Themenbereich ‚Mädchenleben' vor – Puppenzeit, Kinderglück und idyllisches Leben in der Familie, auf dem Lande und in der Natur, Schulerlebnisse, Internat, Backfischzeit und Brautzeit. Die Dominanz von ‚Mädchenthemen' und Mädchenliteratur zeigt sich auch beim Angebot der Jahrbücher: Jahrbücher für Mädchen sind vertreten, Jahrbücher für Jungen fast gar nicht (sieht man von dem Jahrbuch *Kinderlust* ab, das „für Knaben und Mädchen von 8 bis 12 Jahren" gedacht war) – kein *Neues*

Universum (seit 1880), kein *Deutsches Knabenbuch*[7] und auch nicht *Der gute Kamerad*, das seit 1887 weit verbreitete „Illustrierte Knaben-Jahrbuch".

4. Folgerungen

Die Mädchenliteratur dominiert: numerisch, thematisch und chronographisch. Zwar lässt sich auch aus deren Perspektive die These aufrechterhalten, die Käufer- und Leserschaft setzte sich aus dem wohlsituierten, bildungsorientierten Bürgertum sowie dem dessen Leitbildern folgenden Adel zusammen, doch ist das Angebot nicht so homogen, wie man zunächst erwarten könnte. Es zeigen sich durchaus Unterschiede bei den Wertvorstellungen, vor allem bei den genderspezifischen Rollenerwartungen.

Einerseits propagieren selbstverständlich viele Bücher ein traditionales Frauenbild. Doch andererseits, beginnend schon mit dem *Trotzkopf*, finden sich in anderen Büchern neue Rollenmuster. Von Emma Biller (im Katalog: Wuttke-Biller) beispielsweise werden neun Romane angeboten, von denen einige neben für die Mädchenliteratur innovativen Erzähltechniken durchaus moderne, unkonventionelle Vorstellungen enthalten: die Selbstbestimmtheit unbeaufsichtigter Kinder, das Trotzkopf-Modell des wenigstens temporären Aufbegehrens, der Wunsch nach weiblicher Selbstbestimmtheit, (wenn auch schlussendlich alles mit der Heirat eines möglichst älteren, lebenserfahrenen Mannes endet). Nicht angeboten werden von Billers Romanen *Minchen, die kluge Puppe* (1881), worin „die Möglichkeit einer Scheidung diskutiert" wird (Brunken u. a. 2008, 1018, Bibl., Nr. 70), auch nicht *Die Puppenfamilie* (1883), das ebenfalls u. a. eine Scheidung thematisiert. Dagegen enthält der Katalog wiederum *Mellas Studentenjahre* (1893) von Bernhardine Schulze-Smidt, eine Pensionsgeschichte, „die das Modell der Pensionsgeschichte gleichzeitig ironisiert und umkehrt" (ebd., 1444, Bibl., Nr. 818) und die ganz ernsthaft weibliche Berufstätigkeit in den Blick nimmt. Und von Clementine Halm findet sich auch *Die Geschwister Leonhard* (1891) im Angebot:

> Im Zentrum dieser Lebens- und Entwicklungsgeschichte, die eine Nähe zum zeitgenössischen Künstlerroman zeigt, steht eine künstlerisch begabte junge Frau, die – als Mann verkleidet – mit ihrem Bruder nach Rom geht, um Malerei zu studieren. Handlungsbegleitende Diskurse über die Emanzipation der Frau und über weibliche Künstlerschaft. (Ebd., 1188, Bibl., Nr. 367)

---

7 Das „erfolgreichste und modernste Kinder- und Jugendjahrbuch des ausgehenden 19. Jhdts. […] bis in die 1920er Jahre hinein [ist] eines der innovativsten Periodika des allgemeinen publizistischen Marktes." (Graf 2008, 946)

Vorsichtige Modernisierungen konnten also durchaus auch in diesem Buchangebot aufgefunden werden.

So herrscht nach genauerem Blick eine größere Vielfalt, als zunächst zu vermuten war. – Und als Frau Briest sah, wie ihr Gatte etwas ratlos auf die Listen und Anzeigen von vielen Dutzend Kinder- und Jugendbüchern schaute, wollte sie ihm zu Hilfe eilen, doch der alte Briest ließ den Katalog sinken und sagte: „Ach Luise, laß . . . das ist ein zu weites Feld".

Literaturverzeichnis

Briesen, Detlef: Warenhaus, Massenkonsum und Sozialmoral. Zur Geschichte der Konsumkritik im 20. Jahrhundert. Frankfurt [u. a.]: Campus-Verl. 2000.

Brüggemann, Theodor/Otto Brunken (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. [1:] Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570. Stuttgart: Metzler 1987.

Brüggemann, Theodor/Otto Brunken (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. [2:] Von 1570 bis 1750. Stuttgart: Metzler 1991.

Brüggemann, Theodor/Hans-Heino Ewers (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. [3:] Von 1750 bis 1800. Stuttgart: Metzler 1982.

Brunken, Otto/Bettina Hurrelmann/Pech, Klaus-Ulrich (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. [4:] Von 1800 bis 1850. Stuttgart [u. a.]: Metzler 1998.

Brunken, Otto/Bettina Hurrelmann/Maria Michels-Kohlhage/Gisela Wilkending (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. [5:] Von 1850 bis 1900. Stuttgart: Metzler 2008.

Graf, Andreas: [Beitrag zu:] ‚Das Neue Universum'. In: Brunken, Otto/Bettina Hurrelmann/Maria Michels-Kohlhage/Gisela Wilkending (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. [5:] Von 1850 bis 1900. Stuttgart: Metzler 2008, 946–953.

Mode-Katalog 1903/1904, Warenhaus A. Wertheim Berlin. Nachdr., 4. Aufl. Hildesheim: Olms 1979.

Strohmeyer, Klaus: Warenhäuser. Geschichte, Blüte und Untergang im Warenmeer. Berlin: Wagenbach 1980.

Teil II

Aspekte der kinder- und jugendliterarischen Bildforschung

Gina Weinkauff (Heidelberg) und Bernd Dolle-Weinkauff
(Frankfurt am Main)

Bilderbuch und Gedichtadaption

Das Medium Bilderbuch wird im Allgemeinen als eine narrativ ausgerichtete Buchgattung gehandelt, deren Besonderheit in der Verbindung von bildlichem und schrifttextlichem Erzählen zu sehen sei (vgl. Thiele 2011, 217 f.). Dabei wird es gewöhnlich als nebensächlich erachtet, dass ein nicht geringer Teil der historischen wie der aktuellen Bilderbuchangebote auf Texte zurückgreifen, die nicht den erzählenden Literaturgattungen zuzurechnen sind, sei es, dass es sich um illustrierte Gedichtanthologien oder aber um mit reicher Bebilderung ausgestattete Ausgaben einzelner lyrischer Gedichte handelt. Die Betonung liegt hier auf ‚lyrisch', denn zweifellos wird man der Ballade oder der mit Versen unterlegten Bildgeschichte, wie etwa Hoffmanns *Struwwelpeter,* ihre narrativen Wesenszüge nicht absprechen können. Auf das Hoffmansche Werk richtet sich unser Blick im gegebenen Zusammenhang auch deshalb nicht, weil es sich um ein Bilderbuch handelt, dessen Verse und Bilder eine originäre Einheit bilden, da sie mehr oder minder gleichzeitig entstanden. Bei der vorliegenden Studie geht es jedoch um die bildliche Inszenierung vorbekannter Gedichte, die zumeist bereits eine eigene Geschichte besitzen, bevor sie in ein Bilderbuch übernommen werden. Wir bezeichnen diese Angebote daher als ‚Gedicht-Adaptionen im Bilderbuch'.

Darüber hinaus soll es hier nicht um die Gedichtillustration in Kinder- und Bilderbüchern im Sinne von Einzelillustrationen und nur punktueller Begleitung des Schrifttexts durch Abbildungen gehen. Gemeint ist hier vielmehr eine Spielart des Bilderbuchs, die sich von der Illustration als Beigabe zum Text eindeutig abgrenzen lässt, indem sie eine kontinuierliche Bildfolge bietet, die eine umfassende Inszenierung des Texts im Zusammenspiel von verbalen und piktoralen Elementen bietet. Dies lässt sich bis in die Konstituierungsphase des Bilderbuchs als Kinderliteratur in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen und soll zunächst an einem prominenten Beispiel aus dieser Epoche exemplarisch untersucht werden.

Die Ammenuhr und das „Poetische Bilderbuch“ des 19. Jahrhunderts

Die Ammenuhr gehört – nicht zuletzt dank der Aufnahme in diverse Kinderliederbücher des 19. Jahrhunderts – zu den bekanntesten Stücken aus der Sammlung *Des Knaben Wunderhorn* von Achim von Arnim und Clemens Brentano. Flankiert von anderen Wiegenliedern der Anthologie muss es wohl diesem Genre zugeordnet werden, mit der Besonderheit, dass die Amme oder Mutter dort nicht in der Ich-Form zu Wort kommt, sondern in den drei letzten der insgesamt neun Strophen in der zweiten Person angesprochen wird.

Der Rhythmus der Vierzeiler ist durch die stumpfen Kadenzen, das durchgängig jambische Metrum und die Kürze der drei ersten Verse bestimmt. Der vierte Vers ist mit vier Hebungen doppelt so lang und erhält dadurch ein besonderes Gewicht. Zudem entsteht durch die Paarreime und die Anapher im dritten Vers („Die Glock schlägt zwölf [ein, zwei, drei …]“) eine einfache formale Klimax, die dann mit dem auf den dritten reimenden, doppelt so langen und auch syntaktisch komplexeren vierten Vers ihren Höhepunkt und Abschluss findet[1].

Wie in dem bekannten Nachtwächterlied *Hört, ihr Herrn und lasst euch sagen* (18. Jahrhundert) ist es die Abfolge der Stunden bis zum Morgen, die dem Gedicht seine Struktur gibt. Thematisch ähnelt der Text zahlreichen den Tages- und Jahreszeiten gewidmeten Volks- und Kinderliedern und formal gibt es Analogien zu Abzählversen. In all diesen Texten begegnen wir abstrakten Ordnungen, die Sinnhaftigkeit und Harmonie suggerieren, fallweise jedoch durch groteskkomische bis nonsenshafte Ausgestaltungen konterkariert werden. Ein solches Spannungsfeld macht auch *Die Ammenuhr* auf.

Der Takt der Stunden bestimmt den gleichmäßigen Verlauf der Nacht und der Text scheint zu jeder Stunde eine passende Szene zu schildern – wie es im Alten Testament heißt: „Ein jegliches hat seine Zeit, und alles Vornehmen unter dem Himmel hat seine Stunde.“ (Prediger 3:1). Allerdings ist die Abfolge der einzelnen Szenen doch eher kaleidoskopartig als dass sie ein insgesamt auf Stimmigkeit angelegtes Panorama der Vorgänge einer Nacht vermittelten. In sich wirken die Szenen in den Strophen 4–6 am stimmigsten, sie zeigen die Klosterfrauen auf dem Weg zur Frühmette, das Erwachen des Fuhrmanns, wie sich der Kutscher im Stall

---

1 Seit 1810 wird dem Lied eine (ältere) Melodie von A. H. Wenk unterlegt, die den Rhythmus gleichsam begradigt (vgl. von Faber 1810, 46). Infolge des Dreivierteltaktes und der Wiederholung des dritten Verses wirken die Strophen nun nicht mehr vier- sondern dreizeilig, mit gleich langen Versen und der Akzent verschiebt sich von der vierten auf die dritte Textzeile (Noten nach Böhme 1897).

bei den Pferden zu schaffen macht und der Wanderer in die erwachende Natur aufbricht. Die Inhalte der beiden ersten, den tiefsten Nachtstunden zwischen zwölf und zwei Uhr gewidmeten Strophen sind dagegen von der Gleichzeitigkeit eher disparater Zustände und Vorgänge bestimmt:

> Der Mond, der scheint,
> das Kindlein weint,
> die Glock' schlägt zwölf
> daß Gott doch allen Kranken helf'!
>
> Gott alles weiß
> das Mäuslein beißt
> die Glock' schlägt Ein
> der Traum spielt auf den Kissen dein. (Die Ammenuhr 1979)

In diesen beiden Strophen werden nicht zusammenhängende Szenen entworfen, sondern Bilder und Aussagen, die in kunstvoller Schlichtheit die Weltsicht artikulieren, die dem ganzen Text eingeschrieben ist. Das unverbundene Nebeneinander legt den Gedanken nahe, dass Kindlein und Kranke gleichermaßen schwach, gefährdet und daher der Fürsorge wie auch der Fürbitte bedürftig sind. Eine ähnliche Vorstellung von naiver Frömmigkeit drückt die zweite, den Traum, das Heilige und das Kreatürliche zusammen bringende Strophe aus.

Die siebte Strophe beginnt mit einer lautmalerischen Darstellung des Federviehs auf einem Bauernhof, das sich morgens um sechs gackernd und quakend zu Gehör bringt und wechselt dann zu den die beiden letzten Strophen vollständig ausfüllenden Ermahnungen an die Adresse einer Magd, Amme oder Kindswärterin, die in dem Text bis dahin nicht in Erscheinung getreten war. Diese solle sich sputen, um dem Kind ein Frühstück zu bereiten, das aus Milch, Butter und Zucker sowie einem frischen Wecklein besteht.

So evoziert der Text eine merkwürdige, skurrile Welt, die voller Überraschungen steckt und sich eher als Objekt der Anschauung darbietet, denn als Gegenstand des Verstehens. Dass diese Welt nicht chaotisch wirkt, liegt nicht am Inhalt, sondern an der Struktur des Stundenlieds und seinem einfachen und überaus regelmäßigen Rhythmus. Dass sie – obwohl keineswegs als Idyll gezeichnet – freundlich erscheint, ist vor allem dem Schluss zuzuschreiben, in dem das (leibliche) Wohl des Kindes als das Maß aller in dem Lied besungenen Dinge erkennbar wird.

Bekanntlich war der von Brentano alleine zusammen gestellte Kinderliedanhang im dritten Band der Anthologie *Des Knaben Wunderhorn* nicht an Kinder adressiert und die ganze Sammlung fand im 19. Jahrhundert bei weitem kein so breites Publikum wie etwa die Märchen der Brüder Grimm. Weil sich die Bände

so schlecht verkauften, sah sich der Verlag mehrfach zu einer Herabsetzung des Preises veranlasst (vgl. Rölleke 1987, 651). Zur allgemeinen Verbreitung der Lieder trugen zunächst vor allem deren Vertonungen bei (vgl. Tumat 2007) und zur kinderliterarischen Rezeption ihre Aufnahme in illustrierte Kinderliederbücher.

Die Adaption von Liedern und Gedichten aus dem Wunderhorn und vergleichbaren Sammlungen gereimten und in Verse gefassten *Volksguts* im Bilderbuch steht im Kontext dieser Rezeptionsgeschichte. Diese Adaptionen leisteten zur formalen Ausdifferenzierung des Mediums (Kinder-)Bilderbuch einen ebenso bedeutsamen Beitrag, wie zur *Wunderhorn*-Rezeption und damit zur Entwicklung des Formenspektrums des Kindergedichts. Als Sonderform des illustrierten Buches entwickelte sich das Bilderbuch für Kinder zunächst innerhalb der Sachliteratur. *Die Ammenuhr*. *Aus des Knaben Wunderhorn* mit Holzschnitten von Ludwig Richter und anderen Künstlern aus dessen Dresdner Umfeld[2] war eines der wenigen fiktionalen Kinderbilderbücher, die noch vor Heinrich Hoffmanns *Struwwelpeter* erschienen waren (im Abstand von 2 Jahren). Die Entstehung des Bandes schildert Ludwig Richter im letzen Kapitel seiner posthum erschienenen Autobiographie (*Dresden 1836–1847* in Richter 1885). Demnach entstand die Idee dazu im Rahmen der geselligen Abende des Dresdner Künstlerzirkels, bei dem unter anderem turnusmäßig Kompositionen vorgestellt wurden. Womöglich geriet Richter und seinen Freunden bei diesem Anlass auch das von Johan Nikolas Böhl von Faber herausgegebene Buch *Vier und zwanzig Alte deutsche Lieder aus dem Wunderhorn* in die Hände, das bereits 1810 erschienen war und zwei Stücke aus dem Kinderlied-Anhang des Wunderhorns enthielt: *Die Ammenuhr* und *Das Bucklige Männlein*. Die Auswahl ist bemerkenswert, waren es doch gerade diese beiden Lieder, die später in Thomas Manns Roman *Die Buddenbrooks* eine so prominente Erwähnung fanden: als Auslöser der nächtlichen Qualen des kleinen Hanno im dritten Kapitel des achten Teils.

Das Dresdner Künstlerbilderbuch gehört in einen anderen Rezeptionskontext, nicht in den zeitgenössischen, zwischen Volksaufklärung und Romantik changierenden, der von Fabers Auswahl bestimmte und natürlich auch nicht in den der literarischen Moderne wie der Roman von Thomas Mann. Vielmehr ist es ein geradezu idealtypisch biedermeierliches Kinderbuchprojekt, denn das literarische Erbe der Romantik erscheint darin in einer Aufbereitung, die dem Zeitgeschmack im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts doch sehr stark entgegen

2 Der Umschlagtitel stammt von Eduard Bendemann und die neun ganzseitigen Illustrationen von Julius Hübner [1] Adolf Ehrhardt [2], Carl Gottlieb Peschel [3], Ludwig Richter [4], Otto Wagner [5], Ernst Ferdinand Oehme [6], Ernst Rietschel, Theobald Reinhold [7] Freiherr von Oer [8] und Eduard Bendemann [9].

kommt. Entsprechend beschreibt Klaus Doderer die mögliche Wirkung des Bilderbuchs auf kindliche wie auch erwachsene Betrachter: „Ihm [dem Rezipienten] wird eine Idylle vor Augen geführt, innerhalb deren zwar scheinbar Unordnung, Schlendrian und Faulheit möglich sind, die aber doch alle Elemente des einfachen Lebens in Harmonie hält.“ (Doderer 1973, 108)

Abb. 1. Die Ammenuhr (1843), Illustration von Julius Hübner



Dieses Wirkungspotential ist die Folge einer Adaptionsstrategie, die das Element des Harmonisch-Geordneten aus der literarischen Vorlage ins Piktorale transformiert und auf diese Weise verstärkt und das Skurril-Abseitige verharmlost. So wurden die jeweils ganzseitigen Tafeln zwar von verschiedenen Künstlern ausgeführt, von denen jeder einzelne seinen individuellen Stil pflegt – sie verfolgen jedoch ein gemeinsames darstellerisches Konzept. Dazu gehört neben der Holzschnitt-Technik die Integration der Schrift in das Bild, die Nutzung architektonischer Elemente zur Gliederung des Bildraumes, die Wahl eines altertümlichen Kolorits und durch mittelalterliche Bauten markierter Kulissen und die genrehafte Ausgestaltung der in den einzelnen Szenen dargestellten Szenen. So ist nicht nur ein einheitliches Werk entstanden – nämlich ein veritables Bilderbuch, bei dem die Illustrationen nicht nur quantitativ, sondern auch strukturell von konstitutiver Bedeutung sind – sondern eben auch eine biedermeierlich idyllisierende Adaption des Lieds.

Die durch die Zusammenstellung von Mondschein, Kinderweinen und Fürbitte besonders irritierend wirkende erste Strophe scheint in der grafischen Umsetzung Julius Hübners ganz plausibel (vgl. Abb. 1). Der Bildraum ist horizontal geteilt, er zeigt nicht eine, sondern zwei Szenen, die in zwei übereinander liegenden Zimmern eines Hauses angesiedelt wurden. Im Erdgeschoss liegt das Krankenzimmer – der oder die Kranke sitzt aufrecht, von Kissen gestützt und mit gefalteten Händen im Bett, hinter dessen Kopfende ein Engel eine segnende Geste ausführt. Auf einem Tischchen finden wir ein stillebenartiges Arrangement mit Arzneiflasche, Buch und einer Öllampe, die eine in einer darüber liegenden Nische aufgestellte Madonnenstatue beleuchtet. Im ersten Stock bescheint der im Fensterausschnitt sichtbare Vollmond ein rundliches Wiegenkind in den Armen seiner erschöpft wirkenden Wärterin. Der Symmetrie halber gibt es auch hier neben der Uhr, welche die mitternächtliche Stunde anzeigt, eine brennende Öllampe. Der Text ist nicht vier- sondern fünfzeilig, denn die Worte des vierten Verses wurden auf zwei Zeilen verteilt. Wie auf den meisten anderen Bildtafeln wurde der Text auch hier auf einer etwas weniger als die Hälfte des oberen Bildraums bedeckenden Schriftrolle angebracht. Nur Otto Wagner und Erich Rietschel haben die Schrift in ihren die fünfte und siebte Strophe illustrierenden Darstellungen direkt in die Kulisse integriert (bei Wagner steht der Text auf der Bretterwand des Pferdestalls und bei Rietschel auf einem an einer Leine aufgehängten Tuch oder Laken).

Hübners Bild mit dem zweistöckigen, durch eine Treppe verbundenen Raum, erinnert einerseits an die prachtvollen mehrstöckigen Puppenhäuser des 18. und 19. Jahrhunderts, andererseits weist es augenfällige Ähnlichkeiten mit der dritten Seite der *Geschichte vom bösen Friederich* aus dem *Struwwelpeter* in der Ausstattung seit 1859 auf. Bekanntlich ließ Heinrich Hoffmann sich bei der 1858

fällig gewordenen Neuzeichnung des *Struwwelpeter* von dessen 1848 oder 1849 in gänzlich veränderter Ausstattung erschienener russischen Version beeinflussen (vgl. Sauer 1985). Der Gedanke, dass ihm auch die *Ammenuhr*-Illustrationen Anregung geboten haben könnten, liegt nicht ganz fern. Allerdings haben wir es beim letzten Blatt des *Bösen Friederich* mit der bildlichen Darstellung eines gleichzeitig ablaufenden Geschehens zu tun: während der Tierquäler im oberen Stockwerk mit bitterer Arznei traktiert wird (aus einer Flasche, die wir von Julius Hübners Bild zu kennen glauben) tut es sich sein Opfer unten am gedeckten Tisch gütlich.

Abb. 2: Die Ammenuhr (1843), Illustration von Theobald Reinhold Freiherr von Oer



Weil es einzelne Szenen schildert und in chronologischer Folge aneinanderreiht, weist das Lied aus *Des Knaben Wunderhorn* zwar narrative Partikel auf, diese sind aber nicht durch eine Handlungslogik miteinander verknüpft. Indem sie den Inhalt der einzelnen Strophen nach Art der Genremalerei ausfabulierten, exponierten die Dresdner Künstler jedoch diese narrativen Aspekte. Die formalen Lösungen, die sie fanden, um ein parallel oder nacheinander ablaufendes Geschehen ins Bild zu setzen, sind zum Teil von den Erzählformen im Bilderbogen beeinflusst. Zum Beispiel in der Illustration der achten Strophe von Theobald Reinhold Freiherr von Oer (vgl. Abb. 2), wo die Abbildung vertikal durch die Kante der Fassade eines gemauerten mittelalterlich wirkenden Stadthauses geteilt ist und horizontal durch eine ziemlich genau in die Bildmitte gesetzte, gemauerte Konsole an dem Haus, die nur im Anschnitt sichtbar wird und wohl einen Erker oder kleinen Balkon stützen soll. Oberhalb der Konsole gibt ein glasloses Rundbogenfenster den Blick auf die Küche des Hauses frei, in der eine Frau mit einem Kind auf dem Arm am offenen Feuer steht, während eine zweite kniend im Topf rührt. Unterhalb der Konsole eilt die eine der beiden Frauen mit Korb, Schultertuch und in Pantoffeln die Haustreppe hinunter Richtung Bäckerladen, der als Ziel ihres kurzen Ausgangs auf der rechten Bildhälfte gleich vis-à-vis zu sehen ist.

Das Bild zeigt also eine Person gleich zweimal in ein und derselben Kulisse aber in zwei verschiedenen Handlungen, die der Betrachter im Sinne eines zeitlichen Nacheinander zu verstehen hat. Bekanntlich hat das simultane Erzählen eine lange kunstgeschichtliche Tradition (vgl. Blümle 2013), geht dem sequenziellen Erzählen der Bildgeschichte voraus und erfährt im Bilderbuch des 19. eine Jahrhunderts eine Wiederbelebung (vgl. Weinkauff/Dolle-Weinkauff 2009, 34 ff.; Dolle-Weinkauff 2014, 82 f., 91 ff.). Ohne Zweifel trugen die Dresdner Künstler mit ihrem Bilderbuch zur kinderliterarischen Adaption dieser und anderer Formen des Erzählens im Einzelbild bei. Die Sinn- und Wirkungspotentiale des literarischen Ausgangstextes haben sie dabei freilich verändert, denn infolge seiner narrativierenden Ausgestaltung büßte dieser einen Teil seiner Ambiguität ein. Diese vereinfachende Adaptionsweise ist wiederum charakteristisch für die Romantikrezeption in der Kinderliteratur des Biedermeier, die letztlich die Durchsetzung des – biedermeierlich modifizierten – romantischen Konzepts einer „Poetisierung der Kindheit“ bewirkt hat (vgl. Brunken u. a. 2009, 5 ff.). Klaus Doderer sieht *Die Ammenuhr* als eine Art Gründungstext der „poetischen Bilderbücher“ des 19. Jahrhunderts an, deren Urheber sich, in der Tradition der Romantik stehend, ganz auf die Adaption volksliterarischer Vorlagen verlegten (vgl. Doderer 1973, 102).

Peter Schössows Adaption von Goethes *Meeres Stille* und *Glückliche Fahrt* als Bilderbuch für Kinder

Peter Schössows *Meeres Stille und Glückliche Fahrt* (2004) hat mit der *Ammenuhr* den Ursprung des Prätexts in der Ära des 18./19. Jahrhunderts gemeinsam. Die Unterschiede werden allerdings nicht alleine durch den enormen historischen Abstand markiert, der zwischen der Entstehung des Gedichts und des Bilderbuchs liegt, sondern auch durch die Art der Gedichtvorlage, die mit Goethes Naturlyrik von 1796 einer ganz anderen literaturgeschichtlichen Quelle entstammt als die Sammlung von Arnims und Brentanos. An die Stelle des so genannten Volksguts ist hier ein Werk der Kunstpoesie getreten. Während das Sujet der *Ammenuhr* zumindest implizit eine Zuschreibung an den kindlichen Rezipienten aufweist, enthält Goethes Gedicht keinerlei Ansätze zu einer in dieser Weise zu deutenden Adressierung – man könnte durchaus sagen, dass sich *Meeres Stille* und *Glückliche Fahrt* sogar weitgehend dem kindlichen Rezipienten verschließen. Eben dies ist aber der Anlass für das erkennbare Bemühen des Bilderbuchs von Peter Schössow, das kanonisierte Gedicht für Kinder in Form einer erzählenden Bildfolge aufzubereiten.

> *Meeres Stille*
> Tiefe Stille herrscht im Wasser,
> Ohne Regung ruht das Meer,
> Und bekümmert sieht der Schiffer//Glatte Fläche ringsumher.
> Keine Luft von keiner Seite!
> Todesstille fürchterlich!
> In der ungeheuern Weite
> Reget keine Welle sich.
>
> *Glückliche Fahrt*
> Die Nebel zerreißen,
> Der Himmel ist helle,
> Und Äolus löset
> Das ängstliche Band.
> Es säuseln die Winde,
> Es rührt sich der Schiffer.
> Geschwinde! Geschwinde!
> Es teilt sich die Welle,
> Es naht sich die Ferne;
> Schon seh ich das Land! (Goethe [1796] 1978, 272)

Die beiden Gedichte Goethes, die vermutlich in engem zeitlichen Abstand entstanden, werden in der Literatur zumeist im Ensemble behandelt und finden sich in Anthologien immer wieder zusammen abgedruckt. Es ist also nicht gerade ungewöhnlich, wenn Peter Schössow sie beide in einem Bilderbuch wiedergibt.

Allerdings stellt die Bilderfolge das vorgegebene lyrische Nebeneinander der beiden Texte zu einem narrativen Nacheinander um: das achtzeilige *Meeres Stille* und das zehnzeilige *Glückliche Fahrt* werden so zu zwei aufeinander folgenden Kapiteln einer kleinen Erzählung. Und sie werden – rein auf der piktoralen Ebene – mit einem Prolog und einem Epilog ausgestattet, die im Gedichttext keine Entsprechung besitzen. Auf das in tiefem Dunkelblau gehaltene Vorsatzpapier der Umschlagrückseite folgt auf dem Schmutztitel eine ganzseitige Abbildung eines kleinen, mit einer einzigen Person bemannten Segelbootes, welches bei offensichtlich günstigem Wind in flotter Fahrt auf den Betrachter hin eine leicht bewegte Wasseroberfläche durchkämmt (vgl. ebd.). Diese Illustration besitzt ihr Gegenstück am Schluss des Bands, dessen letzte, ebenfalls ganzseitige Abbildung das am Strand abgestellte Boot, unbemannt und mit gerefftem Segel vor dem Hintergrund eines von nachmittäglicher Sonne beschienenen, ruhigen Meeres zeigt. Die Möwe, die das Boot streckenweise in den vorangegangenen Abbildungen begleitete, hat sich, als einziges verbliebenes Lebewesen, darauf niedergelassen (vgl. ebd.). Diese ersten und letzten Seiten geben der Bilderbuchhandlung einen Rahmen, der in dem Gedichtpaar nicht einmal angedeutet ist.

Den Kern der Bilderbuchsequenz bilden zwei deutlich voneinander geschiedene Erzähleinheiten, die aus vier bzw. fünf jeweils eine Doppelseite umfassenden Panels bestehen, in die jeweils eine Doppelzeile des Gedichts eingelassen ist. Die Proportionen der Textvorlage werden auf diese Weise aufgenommen und bewahrt. Diesen Abschnitten sind Doppelseiten mit dem Schriftzug der Titel *Meeres Stille* und *Glückliche Fahrt* vorangestellt, die die vorgestellte Erzählhandlung auf der piktoralen Ebene jedoch in keiner Weise unterbrechen: Boot, Schiffer und allgemeine Meeresszenerie bilden eine geschlossene Verweiskette, die ein sukzessives Fortschreiten der Handlung andeutet. Auch die als Abschluss von *Meeres Stille* eingefügte textfreie Doppelseite, die das Verharren des Bootes in der Flaute festzuschreiben scheint, lässt sich weniger als Zäsur, denn als Brücke zur Folgehandlung deuten, nährt sie doch bereits die Erwartung eines Umschwungs. Der zweite Teil, *Glückliche Fahrt,* hingegen ist sehr viel deutlicher als Abschluss und Ausklang einer (Gesamt-)Handlung angelegt, folgen doch auf das letzte Panel mit dem Gedichttext noch zwei doppelseitige Panels sowie das bereits erwähnte Einzelbild. Diese fabulieren die zuvor in der Bildfolge konstituierte Handlung zu einem Schluss aus, der rein auf der Ebene der Bildnarration ausgeführt wird: Diese endet nicht mit dem in der letzten Zeile des Gedichts angedeuteten ‚Land-in-Sicht-Motivs', sondern lässt den Schiffer auf einer weiteren Doppelseite, begrüßt von einem niedlichen Hündchen am Strand, anlanden, um sich auf dem folgenden ebenfalls doppelseitigen Panel in den Dünen zu Füßen eines Leuchtturms zur Ruhe auszustrecken.

Abb. 03a und 03b: Meeres Stille (o.) und Glückliche Fahrt (u.) im durchgängig doppelseitigen Breitformat





Das Breitformat der Abbildungen wie des gesamten Bilderbuchs, in dem die Schrifttexte nahezu verschwinden, gibt Raum für eine atmosphärische Inszenierung, die als solche nicht unbedingt auf ein erzählerisches Nacheinander ausgerichtet ist (vgl. Abb. 3a und 3b). Das sich andeutende Pathos des Raums und der Leere wird durch die cartoonistische Zeichnung der Figuren und des Bootes konterkariert und in der Schwebe gehalten. Die computergestützte Graphik Peter Schössows bietet eine Reihe von Möglichkeiten auf, mit bildlichen Mitteln Spannung zu entfalten. Insbesondere die Farbgebung der Hintergründe und der Wasser- und Meeresmotivik der einzelnen Blätter nimmt die Stimmungswerte der Goethegedichte auf und sucht ihnen einen manifesten visuellen Ausdruck zu ver-

leihen. Die unterschiedlich lasierenden und changierenden Grünwerte in *Meeres Stille* in Verbindung mit abnehmendem Licht erzeugen eine gefühlte Düsternis als Pendant zur Regungs- und Bewegungslosigkeit der Figuren und Objekte der Szenerie. Dies verfliegt schlagartig mit der verheißungsvollen Titelankündigung von *Glückliche Fahrt*, das anfangs noch schwächelnde, dann leuchtende Blau wird zum dominanten Ton in Verbindung mit sich aufbauenden strahlenden Lichtwerten für Sonne, Wolken und schließlich Sand. Mit der Rückkehr ans Land dominieren diese letzteren selbst das freundlich gewordene Blau. Hier allerdings ist die Szenerie dann aller Unbestimmtheiten entkleidet und hat sich, begleitet von der freundlich-cartoonhaften Ausführung der Figuren und der anderen Objekte und Requisiten in die Nähe des Klischees begeben.

Hannes Binders Adaption von Mörikes *Um Mitternacht* als All Age-Bilderbuch

Der Kunstpoesie entstammt, wie Goethes Gedichtpaar, mit dem es im übrigen die exponierte Rolle in der Tradierung teilt, auch Eduard Mörikes *Um Mitternacht* (1828), dessen Wortlaut den Schweizer Graphiker Hannes Binder zur Umsetzung in eine 14teilige Bilderfolge inspiriert hat. Das Nachtgedicht des jungen Mörike wird hier jedoch nicht, wie im Fall der Goethe-Adaption Peter Schössows, zum Leittext einer sich von Bild zu Bild entwickelnden Erzählhandlung, sondern zur Quelle einer mit scheinbar realistischer Motivik operierenden piktoralen Assoziationskette, deren Kohärenz nicht zuletzt durch die Entfaltung unterschiedlicher Bezüge zum Prätext gewährleistet wird. Die von Binder hier und in nicht wenigen anderen Werken favorisierte Schabekarton-Technik erscheint in ihren Schwarz-Weiss-Kontrasten in ihrer Gestaltung des Nachtgedichts besonders adäquat und erlaubt gleichermaßen dynamische Kontrastierung wie auch eine filigrane, plastische Präsentation des Details. In der Sequenz folgt Binder exakt der durch die Versstruktur gegebenen Ordnung, d. h. jeder der 14 Zeilen des Gedichts ist jeweils ein ganzseitiges Bild zugeordnet, wobei die sich wiederholenden Schlusszeilen beider Strophen hier zu jeweils einer einzigen zusammengefasst werden:

Um Mitternacht

Gelassen stieg die Nacht ans Land,
Lehnt träumend an der Berge Wand,
Ihr Auge sieht die goldne Waage nun
Der Zeit in gleichen Schalen stille ruhn;
Und kecker rauschen die Quellen hervor,
Sie singen der Mutter, der Nacht, ins Ohr
Vom Tage, Vom heute gewesenen Tage.

Das uralt alte Schlummerlied,
Sie achtet's nicht, sie ist es müd;
Ihr klingt des Himmels Bläue süßer noch,
Der flüchtgen Stunden gleichgeschwungnes Joch.
Doch immer behalten die Quellen das Wort,
Es singen die Wasser im Schlafe noch fort
Vom Tage, Vom heute gewesenen Tage. (Mörike [1828], 1967, 749)

Die Zäsur zwischen beiden Strophen tritt in dieser Bilderfolge in den Hintergrund, während die durch Enjambements gebildeten Satz- und Sinnzusammenhänge der Vorlage wie etwa „Ihr Auge sieht die goldne Waage nun//Der Zeit in gleichen Schalen stille ruhn“ (Mörike [1828], 1967, 749, Zeile drei und vier) formal separiert werden. Auch folgt Binder in der bildlichen Umsetzung des Gedichttexts keineswegs einer denkbaren Verpflichtung zur Wiederholung identischer Textpassagen durch identische Abbildungen: Für die gleich lautenden Schlusszeilen der beiden Strophen hat er gänzlich verschiedene piktorale Entsprechungen geschaffen. Allerdings nehmen die Abbildungen der Blätter 7 und 14 in unterschiedlichen Varianten das in Blatt 1 gesetzte Motiv der phantastischen Verschränkung der Elemente Wasser und Land auf und liefern damit wesentliche Anhaltspunkte zur Charakterisierung von Hannes Binders subjektiver Lesart des Mörike-Gedichts, das hier eine stärkere Akzentuierung der elementar- und naturlyrischen Komponente gegenüber dem Sujet der Tages- bzw. Nachtzeit erfährt.

Abb. 04: Das Traumbild als Äußerung des Wesens der Nacht: „Es singen die Wasser im Schlafe noch fort“. Abbildung von Hannes Binder, Blatt 13



Gleichzeitig erweist sich die Bilderwelt der Binderschen Adaption als eine Vergegenwärtigung von Traumbildern: Anstelle des – glücklicherweise vermiede-

nen – Versuchs einer bildlichen Personifikation der Mörikeschen „Nacht“, der ja aus der Perspektive einer unmittelbaren piktoralen ‚Übersetzung’ durchaus plausibel erschiene, tritt hier der Traum als genuine Hervorbringung der Nacht in Erscheinung und gewissermaßen an deren Stelle. Diese Traumhandlung, die keine (Erzähl-)Handlung ist, äußert sich in ganz unterschiedlichen und nur partiell untereinander verknüpften einzelnen Szenerien, deren Bezüge zu den Versen Mörikes ein komplexes Geflecht aus Imaginationen, Wirklichkeitsausschnitten, Anspielungen und Chiffren bilden. Das Traumhafte der Bilder tritt insbesondere dort hervor, wo die stilistisch allenthalben realistisch daherkommenden gegenständlichen Traumobjekte und -motive gleichsam surreale Verbindungen eingehen, wie sie vorzugsweise in Traumlandschaften auftreten, wie in den Abbildungen zu Vers 1, 6, 7, 11, 13 (vgl. Abb. 4) und 14. Dazwischen eingestreut finden sich überwiegend nächtliche Stadtlandschaften, realistisch gehaltene Ansichten von Architekturen, Plätzen, Anlagen, Intérieurs, die durch ihre Integration in den Strom der Traumsequenz zu dessen selbstverständlichen Komponenten werden. Als das einzige nichturbane bzw. von Spuren der Zivilisation wenig geprägte Bild ist eine ganz und gar nicht nächtliche Szenerie im Hochgebirge bezeichnenderweise der Verszeile 10 („Ihr klingt des Himmels Bläue süßer noch“) beigegeben.

Diese Traumvisionen sind alles andere als historisierend in die Welt Mörikes zurückgreifend, sie speisen sich allesamt und bisweilen provokativ aus Ansichten einer modernen Topographie des 20./21. Jahrhunderts. Auf diese Weise kommen mitunter durchaus ironische Töne im Zusammenklang einzelner Verse Mörikes mit den Abbildungen Binders auf. So wenn in Vers 2 von der Nacht die Rede ist, die „träumend an der Berge Wand“ lehnt und dazu ein Bild präsentiert wird, welches aus der Froschperspektive die hoch aufragende Fassade eines Plattenbau-Blocks bietet, garniert mit einigen Parkgewächsen im Vordergrund. Oder wenn als Bebilderung zu den keck hervorrauschenden Quellen von Vers 5 die Ansicht einer verkehrsreichen nächtlichen Stadtautobahn erscheint, die das Blatt wie ein mächtiger Strom diagonal durchmisst (vgl. Abb. 5). Hier wie auch in anderen hintergründig-sachlich gehalten Bildern bilden die Illustrationen ein Gegengewicht zu den gefühligen Versen. Die eher ins Surreale gehenden Szenen – wie etwa Blatt 7 und 11 – bieten dagegen eine Ahnung des Unheimlichen als Korrektiv der biedermeierlichen Anklänge der Verse auf. Die bei Mörike angelegte Konfiguration der Nacht als kollektives Subjekt der Erinnerung des vergangenen Tages im Traum wird in den modernen Bildern gleichwohl bewahrt und in neuen Varianten weitergetrieben.

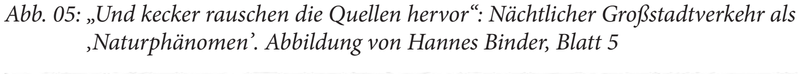


Abb. 05: „Und kecker rauschen die Quellen hervor“: Nächtlicher Großstadtverkehr als ‚Naturphänomen'. Abbildung von Hannes Binder, Blatt 5



Um eine Erzählung handelt es sich bei Mörikes Gedicht ebenso wenig wie Hannes Binders Abbildungen mit den Versen zusammen eine Bildgeschichte ausbilden.[3] Beibehalten wird in der Bilderbuchadaption des Gedichts vielmehr eine vielleicht lyrisch zu nennende Struktur, die nicht von der Logik einer Handlung dominiert wird. Angesichts des Assoziationsreichtums und der metaphorischen Prägung der Binderschen Abbildungen könnte man durchaus sagen, dass diese die lyrischen Ansätze des Prätextes nicht narrativ einengen sondern in ihrer Vielfalt perpetuieren. Mit Blick auf die graphische Technik ist es in diesem Zusammenhang aufschlussreich, auf einige Bemerkungen zurückzugreifen, die der belgische Literatur- und Kulturwissenschaftler Jan Baetens zum Phänomen der von ihm so genannten „nonnarrative graphic novel“ machte. Seine Ausgangsthese ist dabei, dass Bilderfolgen nicht per se als sequenzielle Erzählungen verstanden werden sollten, in denen der Schwerpunkt auf den narrativen Verweis von Bild zu Bild den Schlüssel zum Textverständnis bieten. Die Bedeutung des Einzelbilds als mehr oder minder autonome Sinneinheit sieht Baetens dabei in engem Zusammenhang mit der Verwendung anspruchsvoller Techniken in der Bildenden Kunst an Stelle der im Comic weit verbreiteten Umrisszeichnungen (vgl. Baetens 2009, 283 ff.). Eben dies ist auch ein wesentliches Charakteristikum von Hannes Binders *Um Mitternacht*, denn einzig und alleine zusammengehalten durch die begleitenden

3 Anders Grünewald 2012, der meint, es handle sich bei diesen und anderen Werken um „Bildgeschichten, die in enger Synthese mit dem Text eine neue autonome Aussage“ böten (126).

Verse sowie die Grundmotive von Nacht und Traum, besitzen die Einzelbilder eine weitgehende Autonomie und sind keinem regulierenden Erzählfluss untergeordnet. Eine wesentliche Grundlage dafür bietet die künstlerische Technik: Während Binder bei seinen Comic-Romanen nach Textvorlagen Friedrich Glausers, in denen es galt, eine umfangreiche Erzählhandlung in Bildsequenzen zu gestalten, mit Feder und Zeichenstift operierte, entstand *Um Mitternacht* in aufwändiger Schabekartontechnik.

Fazit

Der historische Abstand zwischen dem ersten der hier untersuchten Beispiele und den beiden anderen ist überaus groß und dient alleine dem Zweck, in exemplarischer Weise zwei grundlegende Optionen zu verdeutlichen, die sich bei der Gestaltung durchgängiger Gedichtadaptionen im Bilderbuch ergeben. Es lässt sich hier zeigen, wie die unterschiedliche Rolle der Narrativierung in der Bildfolge mit unterschiedlichen Adressatenkonzepten einhergeht und wie diese zu unterschiedlichen Interpretationen einer Gedichtvorlage führen.

Das erste Beispiel, die *Ammenuhr* von 1843, entstammt einer für die Herausbildung der Formensprache von Kinder- bzw. Bilderbuch und Kindergedicht gleichermaßen bedeutsamen Periode. Mit ihrer Bilderbuchadaption eines Stückes aus dem Kinderlied-Anhang des *Wunderhorns* trugen die Dresdner Künstler um Ludwig Richter zur Etablierung eines von der Volkspoesie romantischer Prägung beeinflussten Kinderliedtons ebenso bei wie sie einen der frühen paradigmatischen Texte des fiktionalen Bilderbuchs für Kinder schufen. Aufgrund ihres Stundenlied-Charakters setzte die literarische Vorlage einer narrativierenden bildlichen Einkleidung vergleichsweise wenig Widerstand entgegen, zumal sich diese auf das jeweilige Einzelbild beschränkt. Die Bildfolge als Ganzes dagegen formt sich nicht zu einer zusammenhängenden, konsekutiven Erzählhandlung, das Nacheinander ihrer Szenen wird nicht durch eine narrative Verweiskette sondern allein durch den ab Mitternacht einsetzenden stündlichen Glockenschlag des Uhrwerks bestimmt.

Mit ihren Adaptionen lyrischer Gedichte aus der Allgemeinliteratur bewegen sich Peter Schössow und Hannes Binder auf unterschiedlichen Bahnen im Grenz- bzw. Schnittbereich von Kinderliteratur und Allgemeinliteratur. Auf ihre je eigene Weise tragen sie dazu bei, dem Bilderbuch neue literarische Stoffe zu erschließen und das Medium für neue Adressatenentwürfe zu öffnen. Die von ihnen verwendeten Textvorlagen entsprechen dabei in deutlich geringerem Masse als die *Ammenuhr* von vorneherein dem mutmaßlichen Verständnishorizont des Kindes und lassen sich weniger leicht dem narrativierenden Zugriff unterwerfen.

Der von Schössow mit *Meeres Stille* und *Glückliche Fahrt* eingeschlagene Weg bietet eine neue, vereinfachende Lesart des Gedichtpaars als Erzählung von der Störung eines Segeltörns durch Windstille und deren glücklicher Überwindung. Die hauptsächlich wirksamen Komponenten dieser Bildgeschichte im Bereich der piktoralen Gestaltung bestehen in der Transformation des Goetheschen „Schiffers“ in einen figürlich fassbaren, in allen Einheiten der Sequenz präsenten Handlungsträger und dessen Einbindung in eine das Geschehen einfühlsam und eindrucksvoll konstituierende Meereskulisse. Mit den Tierfiguren als *comical side-kicks* und dem gleichsam das Märchenglück repräsentierenden angefügten Ende werden ausgesprochen kinderliterarische Konventionen bemüht, um den Erfolg beim Adressaten sicher zu stellen. Die dadurch vorgenommene Einebnung aller Unbestimmtheiten des Prätexts sowie die rahmenden Hinzufügungen Schössows legen den hier präsentierten Erzählverlauf unmissverständlich fest und schaffen so eine auf ihre Weise kunstvolle, in ihrer Eindeutigkeit verständliche, d. h. erzählende Lesart des Gedichts als Bilderbuch für Kinder.

Hannes Binders *Um Mitternacht* hingegen lässt keine derart spezifische Adressierung erkennen und stellt ein *all age*-Bilderbuch dar, dessen Lesern zugemutet wird, sich auf die in Bildern dargebotene Adaption ohne Hilfestellung einer narrativierenden Lesart einzustellen. Es handelt sich damit um einen keineswegs auf Gedichtadaptionen oder Adaptionen überhaupt beschränkten, relativ neuen Bilderbuchtypus, der in der Gegenwart an Attraktivität und Verbreitung gewonnen hat, das zielgerichtet kinderliterarische Bilderbuchangebot ergänzt und dessen Potentiale in gewisser Weise auch herausfordert. Weitere Autoren und Illustratoren, die in diesem Zusammenhang zu nennen wären, sind Atak, Shaun Tan, Einar Turkowski, Henning Wagenbreth u. v. a. Dabei stellt sich Binders Bilderbuchadaption durchaus nicht weniger eingreifend, abweichend und in gewissem Sinne additiv dar, als diejenige Peter Schössows. Die Bildfolge des Schweizer Graphikers ist alles andere als eine bloß einfühlende oder werktreue visualisierende Nachgestaltung des Mörikeschen Gedichts. Er bietet vielmehr eine ganz eigene, originäre Lesart, die mit dem Traumbild als gemeinsamem Ausgangspunkt mit dem Text Mörikes in bisweilen kontradiktorischer Art interagiert, zeitgenössische Perspektiven setzt und gleichzeitig der graphischen Literatur interessante neue Varianten hinzufügt. Die Vermeidung des narrativierenden Zugriffs erweist sich hier sicherlich nicht als die einzige, aber als eine jedenfalls angemessene Form der piktoralen Reformulierung einer lyrischen Vorlage unter Bewahrung der Eigenarten dieser nicht unbedingt narrativen Literaturgattung.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Die Ammenuhr. In: Achim von Arnim/Clemens Brentano: Des Knaben Wunderhorn. Alte deutsche Lieder. Hrsg. von Heinz Rölleke. Studienausg. Bd. 3. Stuttgart [u. a.]: Kohlhammer 1979, 297–299. – Erstdr. 1808.

Die Ammenuhr. Aus des Knaben Wunderhorn. In Holzschnitten nach Zeichnungen von Dresdener Künstlern. Leipzig: Mayer und Wigand [1843].

Binder, Hannes/Mörike, Eduard: Um Mitternacht. Zürich: Bajazzo-Verl. 2009.

Böhl von Faber, Johann Nikolaus (Hrsg.):Vier und zwanzig alte deutsche Lieder aus dem Wunderhorn mit bekannten meist älteren Weisen beym Klavier zu singen. Heidelberg: Mohr und Zimmer 1810.

Goethe, Johann Wolfgang von: Meeresstille; Glückliche Fahrt. In: Goethe: Gedichte. Sonderausg., hrsg. und komm. von Erich Trunz. München: Beck 1978, 242. – Erstdr.: Friedrich Schiller: Musen-Almanach für das Jahr 1796, 83.

Mörike, Eduard: Um Mitternacht. In: Mörike: Sämtliche Werke in zwei Bänden. Mit e. Nachw. von Benno von Wiese sowie Anm., Zeittafel und Bibliogr. von Helga Unger. Bd. 1. München 1967, 749. – Erstdr.: Morgenblatt für gebildete Stände, 23. Mai 1828.

Schössow, Peter/Goethe, Johann Wolfgang von: Meeres Stille und Glückliche Fahrt. München [u. a.]: Hanser 2004.

Sekundärliteratur

Baetens, Jan: A cultural approach to nonnarrative graphic novels. In: Stephen E.Tabachnick (Hrsg.): Teaching the graphic novel. New York: Modern Language Association of America 2009 (Options for teaching; 27), 281–298.

Blümle, Claudia: Augenblick oder Gleichzeitigkeit. Zur Simultaneität im Bild. In: Philipp Hubmann/Till Julian Huss (Hrsg.): Simultaneität: Modelle der Gleichzeitigkeit in den Wissenschaften und Künsten. Bielefeld: Transcript-Verl. 2013 (Kultur- und Medientheorie), 37–56.

Brunken, Otto/Hurrelmann, Bettina/Pech, Klaus-Ulrich: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. [4:] Von 1800 bis 1850. Stuttgart: Metzler 2009, 1–166.

Doderer, Klaus: Das poetische Bilderbuch im 19. Jahrhundert. In: Klaus Doderer/ Helmut Müller (Hrsg.): Das Bilderbuch. Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim [u. a.]: Beltz 1973, 99–140.

Dolle-Weinkauff, Bernd: Vom Einzelbild zur Erzählung. Narrative Dynamik in Bildgeschichte und Comic. In: Lars C. Grabbe/Dimitri Liebsch/Patrick Rupert-Kruse (Hrsg.): Auf dem Sprung zum bewegten Bild. Narration, Serie und (proto-)filmische Apparate. Köln: van Halem 2014, 81–114.

Grünewald, Dietrich: Das kreative Spiel – Lyrik und Illustration. In: Kurt Franz (Hrsg.): „Und dann und wann ein weißer Elefant ...“ Alles Lyrik – historisch, didaktisch, medial. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2012 (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur; 40), 119–138.

Richter, Ludwig: Lebenserinnerungen eines deutschen Malers. Selbstbiographie nebst Tagebuchniederschriften und Briefen. Frankfurt: Alt 1885. – Online: http://gutenberg.spiegel.de/buch/lebenserinnerungen-eines-deutschen-malers-5453/1 (letzter Zugriff 30.06.2015).

Rölleke, Heinz: Lesarten und Erläuterungen. T. III/2. In: Achim von Arnim/Clemens Brentano: Des Knaben Wunderhorn. Alte deutsche Lieder. Hrsg. von Heinz Rölleke. Studienausg. Bd. 9. Stuttgart [u. a.]: Kohlhammer 1979.

Sauer, Walter: Der „Struwwelpeter“ und „Stepka-Rastrepka“. Zur Ikonographie der 2. Struwwelpeterfassung. In: Die Schiefertafel 8 (1985), H. 1, 20–34.

Thiele, Jens: Das Bilderbuch. In: Günter Lange (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. [Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik.] Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2011, 217–230

Tumat, Antje: „In diesem Schein des Bekannten liegt das ganze Geheimniß des Volkstons“ – Die Dichtung der Heidelberger Romantik in der Musik“. In: Friedrich Strack (Hrsg.): 200 Jahre Heidelberger Romantik = Heidelberger Jahrbücher 51 (2007), 161–182.

Weinkauff, Gina: Textimmanente Adressatenentwürfe im Bilderbuch. Versuch einer Typologie. In: Gabriela Scherer/Maja Wiprächtiger-Geppert/Steffen Volz (Hrsg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: WVT Verlag 2014 (Koblenz-Landauer Studien zu Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften; 12), 265–286

Weinkauff, Gina/Dolle-Weinkauff, Bernd: Heinrich Hoffmanns Struwwelpeter und das Bilderbuch im 19. Jahrhundert. In: Kinder- und Jugendliteraturforschung 2008/2009 (2009), 21–40.

Abbildungen

Abb. 1: *Illustration von Julius Hübner in: Die Ammenuhr. Aus des Knaben Wunderhorn. In Holzschnitten nach Zeichnungen von Dresdener Künstlern. Leipzig: Mayer und Wigand [1843]. – Exemplar: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln.*

Abb. 2: *Illustration von Theobald von Oer in: Die Ammenuhr. Aus des Knaben Wunderhorn. In Holzschnitten nach Zeichnungen von Dresdener Künstlern. Leipzig: Mayer und Wigand [1843]. – Exemplar: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln.*

Abb. 3a/b: *Meeres Stille (o.) und Glückliche Fahrt (u.) im durchgängig doppelseitigen Breitformat in: Peter Schössow/Johann Wolfgang von Goethe: Meeres Stille und Glückliche Fahrt. München [u. a.]: Hanser 2004.*

Abb. 4: *Abbildung in: Hannes Binder/Eduard Mörike: Um Mitternacht. Zürich: Bajazzo-Verl. 2009.*

Abb. 5: *Abbildung in: Hannes Binder/Eduard Mörike: Um Mitternacht. Zürich: Bajazzo-Verl. 2009.*

Ulrich Kreidt (Köln)

Bemerkungen zu den Bildern im *Ritter vom Turn*

1. Einleitung[1]

Die Bedeutung des Werkes *Ritter vom Turn. Von den Exempeln der gotsforcht uñ erberkeit,* Marquard von Steins Übersetzung (Basel: Furter 1493)[2] des *Chevalier de la Tour pour l'enseignement des ses filles* für die Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur muss nicht mehr eigens dargestellt werden. Otto Brunken hat sich zweimal (1987; 1989, 165–190) eingehend mit dem Werk befasst, beim ersten Mal auch ausführlicher mit den 45 Holzschnitten, die entscheidend zum Ruhm des Buches beigetragen haben, weil ihr Entwurf dem jungen Albrecht Dürer zugeschrieben wird. Vorsichtig und mit Einschränkungen äußert er die Einschätzung, dass „sich spätestens seit der Arbeit Winklers zum *Narren Schyff* (1951) die These von Dürer als dem Hauptmeister der Bergmannschen Offfizin als die *communis opinio* durchgesetzt" hat (Brunken 1987, 754). Heute legt ein Blick auf die aktuelle Literatur immer noch eher den Ausdruck *communis dubitatio* nahe.

Daniel Burckhardt hatte 1892 den geschnittenen Holzstock eines Hl. Hieronymus veröffentlicht, der 1492 für eine Baseler Ausgabe der Hieronymus-Briefe verwendet worden war. Auf dessen Rückseite findet sich in zeitgenössischer Schrift der Name Albrecht Dürers. Daraus zog Burckhardt den Schluss, Dürer habe in den Jahren zwischen 1492 und 1494 zwei seiner Wanderjahre als Geselle in Basel zugebracht und schrieb ihm die Entwürfe für die Holzschnittillustrationen dreier Bücher zu:

- der *Ritter vom Turn* (im Folgenden „*Turn*");
- Sebastian Brants *Narrenschiff*, verlegt 1474 von Johann Bergmann von Olpe, dessen Devise und Initialen ebenfalls im Kolophon der Furterschen *Turn*-Ausgabe auftauchen;
- eine nie erschiene Terenz-Ausgabe, für die sich zahlreiche geschnittene, mit Vorlagezeichnungen versehene oder in Abdrucken überlieferte Holzstöcke erhalten haben.

---

1 Für bibliographische und andere Unterstützung bin ich Maria Michels-Kohlhage zu großem Dank verpflichtet.

2 Benutzt wurde das Exemplar der Bayrischen Staatsbibliothek München (Rar. 631) als digitaler Nachdruck, abrufbar unter: http://daten.digitale-sammlungen.de/~db/0002/bsb00029711/images/index.html?id=00029711&groesser=&fip=eayaewqsdasyztsweayaeayaeayaenewq&no=2&seite=1 (Stand 17. Juli 2015).

Gegen diese Zuschreibung wurden – besonders früh und fundiert von Weisbach (1896) – qualitative, stilistische und andere Einwände erhoben, und so entspann sich eine der längsten und heftigsten Kontroversen der Kunstwissenschaft (Schoch 2004, 26ff).[3] Neuere Beiträge (Mende 2004, 9; Schmidt 2012) lassen die Frage häufig offen, verbunden mit einem starken Überdruss an der Methode der „Stilkritik". Autoren wie Rockenberger (2011, 323 f.) möchten sie wegen mangelnder Exaktheit ganz aus dem Methoden-Arsenal der Forschung verbannen, wobei offen bleibt, wie eine kunstgeschichtliche Einordnung angesichts fehlender Quellen dann noch möglich sein soll.

Der Zerstrittenheit über die Autorschaft entsprechen extreme Unterschiede in der Auffassung über die historische Bedeutung der Basler Holzschnitte. Winkler (1951, 46 f.) sieht sie in der „Wendung zum Realismus im Holzschnitt". Es habe „keinen folgenreicheren Schritt in der Geschichte des Holzschnittes gegeben." (Ebd.) Schmidt dagegen (2012, 151) sieht in ihnen nur den Transfer aktueller Entwicklungen im Buchholzschnitt von Nürnberg nach Basel:

> Ein im Umfeld von Koberger und Wolgemut geschulter Entwerfer hatte mit diesen Basler Projekten Gelegenheit, seine Kenntnisse anhand ungewöhnlicher Inhalte weiterzuentwickeln. Ob das Dürer war oder nicht, ist auf der Ebene des Transfers von künstlerisch-technischem Wissen nicht von Belang. Sollte Dürer nicht der Urheber der ‚Basler Gruppe' von Holzschnittentwürfen sein, bliebe diese Feststellung ohne jede Auswirkung auf unser Verständnis seines gesicherten späteren Werkes.

So wenig ‚Belang' macht dann doch wieder neugierig. So verständlich der Wunsch ist, ein schwer lösbares Problem ‚herunterzuspielen', so groß ist aber auch die Gefahr, die Besonderheit dieser Kunstwerke darüber aus dem Auge zu verlieren. Es erscheint daher nicht ganz überflüssig, anhand eines der Bilderzyklen, dem zum *Turn,* noch einmal die Frage nach den besonderen Merkmalen der Basler Holzschnitte zu stellen. Beobachtungen zu ihrer Charakteristik finden sich überall in der umfangreichen Literatur zum Thema verstreut; dass sie unterschiedlich, ja oft gegensätzlich ausfallen, hängt meist mit dem Wunsch zusammen, die jeweilige Theorie zur Autorschaft Dürers zu stützen. Deshalb soll diese Frage hier (zunächst) gänzlich außen vor gelassen werden.[4] Bevor versucht wird, die Charakteristika der Bilder zu benennen, ist eine kurze Darstellung der kunsthistorischen Situation, in der sie entstanden sind, notwendig. Im Anschluss daran soll noch knapp die Frage nach dem Verhältnis der Basler Bildzyklen untereinander

---

3 Eine listenförmige Übersicht über die Zu- bzw. Abschreibungen an Dürer findet sich bei Strauss 1980, 43 (*Terenz*), 50 f. (*Turn*), 65 f. (*Narrenschiff*).

4 Das bedeutet allerdings auch, wichtige Aspekte auszulassen wie z. B. das Verhältnis zu anderen Kunstwerken Dürers, besonders den frühen Zeichnungen.

angeschnitten werden. Um den Umgang mit den Bildern zu erleichtern, werden sie im Anhang nummeriert mit Seitenzahlen aufgelistet.[5]

2. Zur kunstgeschichtlichen Situation

Panofsky (2001, 10) fasst die Lage der Kunstentwicklung am Ende des 15 Jahrhunderts klar zusammen:

> Von etwa 1430 bis zum Ende des 15. Jahrhunderts haben Italien und Flandern (oder, um genauer zu sein, die Niederlande) eine Position unangefochtener Vorherrschaft errungen, während alle übrigen Schulen, ihrer individuellen Unterschiede und Leistungen ungeachtet, entweder von Italien und Flandern gemeinsam oder von Flandern allein abhingen. (Panofsky 2001, 10)

Im angegebenen Zeitraum trifft das letztere (die Vorherrschaft der niederländischen Kunst) – z. T. mit Ausnahme Frankreichs – zu für ein geschlossenes Gebiet, das von Portugal (z. B. mit Nuño Gonçalves[6]) bis nach Polen und den baltischen Staaten (z. B. mit Michel Sittow[7]) reicht.

Ihre überlegene Stellung verdankte die Altniederländische Malerei den Neuerungen, die von den Brüdern van Eyck und Robert Campin (Meister von Flémalle) in den ersten Jahrzehnten des 15. Jahrhunderts ausgegangen waren. Sie bestanden vor allem in einer Verbindung von minutiösem Realismus und einer leuchtenden Farbmalerei, die alle Erscheinungen als Ergebnis einer bestimmten Lichtsituation schilderte. Die Reihe der folgenden großen Meister Rogier van der Weyden, Petrus Christus, Dieric Bouts, Hugo van der Goes und auch Hans Memling baute dieses Erbe aus und verwandelte es, besonders durch Rogier, in eine universell verwendbare Bildsprache.

Die rasche Verbreitung ihrer Bildideen förderten zwei graphische Techniken, die kurz vorher wahrscheinlich in Deutschland erfunden worden waren: der Holzschnitt (um 1400) und der Kupferstich (ca. 1430) (vgl. Friedländer 1921, 10, 17). Der Kupferstich, allgemeiner gesprochen der Tiefdruck, spielte hierbei aufgrund seiner größeren Präzision die Hauptrolle. Am Ende des Jahrhunderts stehen sich in Deutschland zwei große Meister dieser Technik gegenüber: Mar-

---

5 Die Zahlen entsprechen denen bei Schoch u. a. (2004) ohne die Werknummer. Bild 1 – im Folgenden (1) – entspricht also Nr. 263.1 dort.

6 Hofmaler in Lissabon. Hauptwerk ist sein Vinzenz-Altar im dortigen Museu Nacional de Arte Antiga mit ca. 60 realistischen Porträts von Menschen aller Stände, vom König bis zum Fischer.

7 Geb. 1469 (?), gest. 1525 in Reval (Tallin). Lehrzeit in Brügge; ab 1492 Hofmaler von Isabella der Katholischen.

tin Schongauer (vgl. Heinrichs 2007) und ein Künstler, der nach einer Bilderhandschrift in Wolfegg „Hausbuchmeister" genannt wird (vgl. Kat. Amsterdam/Frankfurt 1985). Die Unterschiede zwischen den beiden Künstlern weisen auf eine Polarität hin, die schon in der Frühzeit der Altniederländischen Malerei angelegt ist: Neben der Stilllegung des Blicks (und folglich auch der Handlung), die wir von den gesicherten Werken Jan van Eycks kennen, gibt es eine andere Richtung, die lebhaft agierende Figuren, teils als Massenszenen, in lichterfüllte Räume stellt. Die erste Tendenz wurde besonders in Flandern, die andere eher in Holland weiterverfolgt.[8]

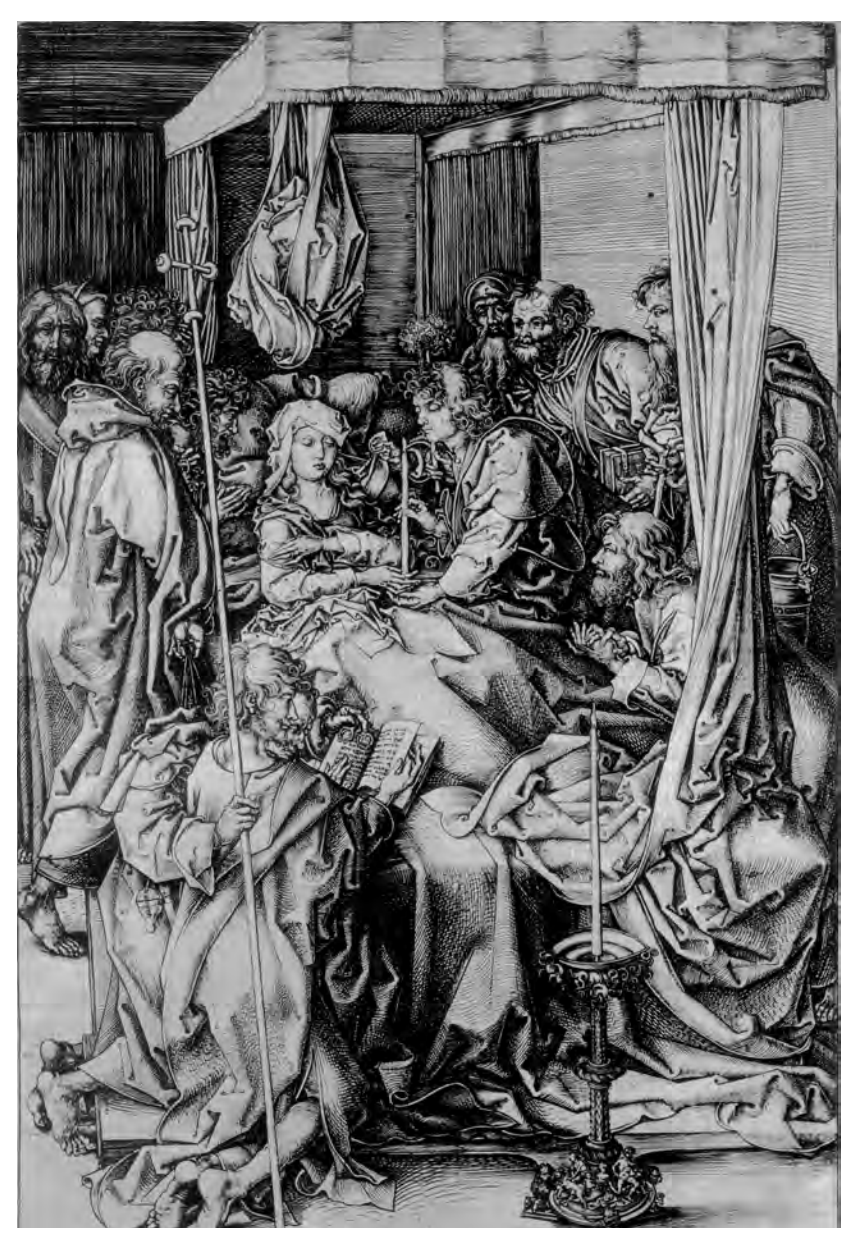
Ein Beispiel für Schongauers Rolle bei der Verbreitung der niederländischen „Ars Nova" ist sein Kupferstich des „Marientodes" (vgl. Abb. 1).[9] Typisch für seine Vorbilder ist, die Ereignisse der Heilsgeschichte in eine zeitgenössische Umgebung zu verlegen, die ebenso genau geschildert wird wie die Akteure und die Beleuchtungssituation. Die Apostel sind in ihren Physiognomien und dem Eifer, mit dem sie ihren heiligen Pflichten nachkommen, eingehend charakterisiert. Sie machen dem Betrachter frommes Verhalten gewissermaßen vor – das ist die Formel, die es Rogier u. a. ermöglichte, die religiöse Bestimmung der Kunst mit dem neuen Realismus zu verbinden. Von Rogier stammt auch die Dynamisierung der Handlung durch geschwungene Linienzüge, die hier immer wieder zu Maria hinleiten – z. B. vom rechten Bettvorhang über die Bettdecke oder von der Rückenkontur des Apostels dahinter über den umgeschlagenen Mantel des Apostels mit der Kerze. Schongauers besondere Leistung ist, all dies – nicht nur die Umrisse, sondern auch komplizierte Oberflächen wie z. B. die winklig gebrochenen Falten oder eine bestimmte Beleuchtungssituation mit tiefen Schatten – durch Linien zu schildern. Das geschieht durch dichte, feine Strichlagen, wobei er u. a. Kreuzschraffuren und, als besondere Neuerung, gekurvte Linien benutzt, die der Oberfläche folgen und sie so gleichsam haptisch erfahrbar machen.

---

8 Die Frage, ob die zweite Richtung auf Hubert van Eyck, den auf dem Genter Altar genannten Bruder Jans, zurückgeht, entzweit die Forschung ebenfalls seit über einem Jahrhundert (vgl. etwa Panofsky 2001; Pächt 1989).

9 Martin Schongauer: Tod Mariä. Kupferstich, nach 1470. Die Komposition mit dem verkürzten Bett weist große Ähnlichkeit auf mit einem „Marientod" des Hugo van der Goes in Brügge auf. (Sander 1996, Taf. 16) Umstritten ist die Frage der Priorität, die Sander (S. 206 ff.) Schongauer sowie Pächt (1969, 98) van der Goes zuweisen. Unstrittig ist, dass beide Werke auf ein verlorenes Original Rogiers zurückgehen.

Abb. 1: Martin Schongauer: Tod Mariä, Kupferstich, nach 1470. Aus: Heinrichs 2007, 314, Abb. 154



Das – unzutreffend so genannte – „Hausbuch“ ist v. a. berühmt für seine Zeichnungen mit einem Gewimmel von Menschen in den unterschiedlichsten Lebenslagen und Berufen, deren Schicksale bestimmt sind von den Planeten, unter deren Einfluss sie geboren wurden (Waldburg Wolfegg 1997, 28–41). Auch in seinen Graphiken (ausschließlich Kaltnadelradierungen) stellt der Hausbuchmeister neben den heiligen Geschichten Leute aus allen Schichten und Altersklassen dar, mit besonderer Vorliebe junge, modisch gekleidete Menschen bei höfischen Beschäftigungen (vgl. etwa Kat. Amsterdam/Frankfurt 1985, Nr. 70–73, 75) – ein Motiv, das den jungen Dürer ebenfalls fasziniert hat.

Für den Holzschnitt stellten sich andere Probleme und Möglichkeiten. Die Sprödigkeit und Fragilität des Materials legte es nahe, die Herstellung des Druckstocks spezialisierten Handwerkern (den „Formschneidern“) zu übertragen, die häufig nicht identisch waren mit dem Entwerfer (dem „Reißer“) des Bildes.[10] Eine feinere Strichführung schien zunächst unmöglich und so war der Holzschnitt zunächst auf populäre, meist kolorierte Heiligenbilder u. ä. beschränkt. Das änderte sich mit der Erfindung und rasanten Ausbreitung des Buchdrucks, wobei die entscheidenden Marktvorteile für bebilderte Bücher sich sehr schnell herausstellten (das erste so ausgestattete Buch, Ulrich Boners *Edelstein* von 1461, gehört übrigens zur Kinder- und Jugendliteratur; vgl. Dörstel 1987, 679–706). Der Holzschnitt lieferte Druckträger, die mit dem Bleisatz zusammen gedruckt werden konnten. Zunächst wurden seine Einschränkungen allerdings eher deutlich als gelöst. Als Beispiel soll hier die erste reich illustrierte Bibel genannt werden, die um 1478/79 bei Quentell in Köln gedruckt wurde. Als Vorlage oder vielmehr Kopie einer Vorlage hat Kautzsch (1896, 13) überzeugend eine Handschrift identifiziert, die um die Mitte des 15. Jahrhunderts in der Niederrheingegend entstanden ist (Berlin, Nationalbibliothek Ms. Germ. fol. 516; vgl. Kat. Berlin 1988, 178f).[11] Eine der farbigen Federzeichnungen der Handschrift (Fol. 40v) zeigt die Rettung und, in einiger Entfernung, die Aussetzung Mosis, sowie im Mittelgrund die Szene aus der Legende, in der Moses als Kind dem Pharao die Krone spielerisch vom Kopf nimmt. Das motivlich übereinstimmende Bild der Kölner Bibel (vgl. Abb. 2) enthält alle figürlichen Elemente, übersetzt sie aber in ein flächiges Liniennetz aus

10 Als Dritter tritt evtl. noch ein Zeichner hinzu, der den Entwurf auf den Holzstock überträgt (vgl. Winkler 1951, 68 sowie Rockenberger 2011, 328).

11 Kautzsch hat ebenfalls bereits bemerkt, dass die Bilder der Handschrift, anders als der Text, keine Verbindung zu Köln haben. Der Berliner Katalog (1988, 178) nennt eine Utrechter Handschrift als Vergleichsbeispiel; in der Tat verweist die unheimliche Stimmung des Ganzen (etwa der im Nil treibenden Kinderleichen) auf die nördlichen Niederlande.

teils ornamentalen (Wasser, Mauern) teils kristallin-abstrakten Elementen, denen Stimmung und Lebendigkeit der Vorlage völlig abgehen. Eine derartige Gestaltung passte gut zu den kräftig schwarzen Buchstabenzeichen des Textes, so dass die Frühdrucke als Beispiele für eine einheitlich-stimmige Buchgestaltung gelten. Andererseits konnten solche Bilder einem Geschmack, der durch den niederländischen Realismus geprägt war, auf die Dauer nicht genügen. Meilensteine auf dem Weg zu einer realitätsnäheren Illustration waren Breydenbachs *Peregrinatio in Sanctam Terram* mit den Bildern Erhard Reuwichs aus Utrecht (Mainz 1486) und die Lübecker Bibel von 1494. Besonders das erste Werk spielte eine wichtige Rolle als Vorbild bei einer Art publizistischer Offensive, deren Nürnberger Initiatoren fast alle in Zusammenhang mit (dem zu dieser Zeit abwesenden) Dürer stehen: Sein Lehrer Michael Wolgemut und dessen Stiefsohn Hans Pleydenwurff brachten 1491 den *Schatzbehalter* und 1493 die *Weltchronik* des Hartmann Schedel heraus, beides gedruckt bei Dürers Paten Anton Koberger (Schramm 17, Nr. 315–406, 408–576). Diese Bücher enthielten eine bisher unvorstellbare Fülle an teilweise großformatigen Bildern. Als Beispiel kann ein Bild aus dem *Schatzbehalter* dienen, das ebenfalls die Rettung Mosis darstellt (vgl. Abb. 3). Die schematische Starre der Kölner Bibel ist überwunden. Der Formschneider hatte jetzt einen völlig freien, malerischen Zeichenstil umzusetzen. Es gibt Kurven (z. B. bei der Mündung des Baches), die sich unübersichtlich schneiden, Bündel aus wild gekreuzten Linien, die tiefe Schatten wiedergeben – so beim Haar der Frau links, dessen Schwärze sich seitlich in flimmernde Punkte auflöst. Sie ist gleichzeitig ein Beispiel für die Verlebendigung auch der Figuren: Während sich die Dienerinnen zart einander und dem Kind zuwenden, bricht sie (es handelt sich wohl um Moses' Schwester, die zur Beobachtung zurückgelassen wurde, vgl. Exodus 2, 7–9) in offenen Jubel aus. Die Raumbehandlung ist widersprüchlich: Zwar sollen der Weg und die Verkleinerung von Bäumen und Gebäuden Tiefe suggerieren; stärker jedoch ist die Tendenz, Landschaftselemente parallel zur Bildebene aufzutürmen und alle Einzelheiten möglichst an sie heranzurücken (Beispiel: das viel zu groß geratene Kind oben). Es gibt sogar – z. B.in den Steinen an der Quelle, im Floß unter Moses – einen Bewegungszug von hinten nach vorne. Ein größerer Gegensatz zum bisher im Norden gängigen Holzschnittstil lässt sich kaum denken. Ob die Eigenarten der Basler Holzschnitte auf einen ‚Transfer' dieses Stils oder auf andere der hier genannten Strömungen zurückgehen, bleibt zu untersuchen.

Abb. 2: Kölner Bibel von 1478/79: Rettung des Mosesknaben. Aus: Walter Strauss (Hrsg.): The illustrated Bartsch. German book illustration before 1500. P. 3: Anonymous artists 1478-1480. New York: Abaris Books 1981, 39



Abb. 3 Schatzbehalter, Nürnberg 1491: Rettung des Mosesknaben (von Michael Wolgemut). Aus: Winkler 1951, Taf. 82



3. Die Holzschnitte zum *Turn*

Was die beschreibende Charakterisierung der *Turn*-Holzschnitte angeht, gibt es breite Zustimmung zu Winklers Aussage über die „Wendung zum Realismus" (Winkler 1951). So schreibt Schoch:

> Sein erzählerisches Talent beweist der Zeichner in der dramatischen Zuspitzung auf einen bestimmten Moment, den Verzicht auf kontinuierende Erzählung, vor allem aber durch farbige, realistische Details, welche die jeweilige Szene vergegenwärtigen. (2004, 51)

Was diese m. E. zutreffende Charakterisierung für die Holzschnitte im Einzelnen bedeutet, soll zunächst getrennt für die Gestaltung der Figuren, des Raumes, der Handlung und für den Einsatz der Linie kurz dargestellt werden.

3.1 Akteure und Schauplätze

Wie beim Hausbuch zeigen die *Turn*-Bilder eine überwältigende Fülle von Menschen aus allen Altersstufen, Gesellschaftsschichten und Lebenslagen: Bauern, gepanzerte Ritter, Richter, Edelfräulein, Mägde, Kinder, Sterbende usf. Nimmt man die Evangelien-Szenen aus, sind alle durch ihre Kleidung konsequent in die damalige Gegenwart versetzt. In Wolgemuts „Moses"-Szene tragen die Hofdamen noch ins Phantastische gesteigerte Varianten früherer Kopftrachten. Auf dem Bild mit der gleichen Szene im *Turn* (vgl. Abb. 4) ist die Tochter Pharaos zwar durch ihre Krone gekennzeichnet, sonst ist sie aber angezogen wie die übrigen Frauen, mit engem Oberteil und schweren Überröcken, die bei Bedarf geschürzt werden.

Während hier noch der allgemeine Typus der jungen Frau vorherrscht, differenzieren andere Bilder verschiedene Stände, Altersstufen und Konstitutionen. In Bild 5 des *Turn* geht es um eine Dirne, die in einen Brunnen gestürzt war, aber wegen ihres regelmäßigen Fastens wunderbar gerettet wurde. Zwei Männer, durch ihre Tracht als Bauern, jedenfalls als Angehörige niederen Standes gekennzeichnet, ziehen sie mit Anstrengung heraus; drei weitere stehen dabei und kommentieren das Ganze. Es sind ein älterer Geistlicher, ein Mann mittleren Alters und ein Jüngling in modischer, fast geckenhafter Tracht. Der Letztere – eine der wohl vom Hausbuchmeister angeregten Gestalten – gehört zu einer Reihe von Figuren, die so lebendig und lebensnah geschildert sind, dass sie wahrscheinlich auf Naturstudien zurückgehen. Soviel Lebensnähe gelingt dem Künstler nicht überall: es gibt auch unbeholfen-steife Figuren etwa bei den Bildern stürzender Menschen, die z. T. aussehen wie umfallende Statuen (vgl. etwa *Ritter vom Turn*, Bild 13).

Abb. 4: Rettung des Mosesknaben, Bild 28. – Exemplar: Bayerische Staatsbibliothek München: Rara 631.



Eine mittelalterliche Exempelsammlung kommt nicht aus ohne außerirdisches Personal. Bild 15 bringt Teufel, Engel und Menschen in einer Bürgerstube zusammen: oben links eine eben verstorbene Frau mit ihrem händeringend trauernden Mann; davor ein mild-schöner heiliger Michael mit Kreuzstab und Seelenwaage. Ihm gegenüber kniet ein kleiner Teufel mit struppigen Haaren und spitzer, gezähnter Schnauze, die Schultern mit Stoffen behängt. Das Exempel erzählt von einem Mann, dessen drei Frauen nacheinander sterben. Um ihr weiteres Seelenschicksal zu erfahren, sucht er jedes Mal einen heiligen Einsiedler auf, dem nach langen Gebeten das Schicksal der Frauen im Traum offenbart wird. Die erste, um die es hier geht, fällt dem Teufel anheim, weil sie zu viele Röcke besessen hatte, statt das Geld dafür den Armen zu geben. Diese Röcke hatte der Teufel auf dem Bild aus der Truhe hinter ihm gezogen, um die Seelenwaage zu seinen Gunsten zu beschweren. So wie hier ist der Teufel auch auf anderen Bildern stets in Bewegung, immer heftig bemüht.

Bild 7 zeigt einen wütenden Ehemann, der wegen unehrerbietiger Äußerungen seine Frau brutal zusammentritt und -schlägt (und dafür den Beifall des Autors hat). Einen Gegensatz zu so viel Rohheit bildet das gutbürgerliche, von Wohlstand zeugende Interieur. Der Betrachter blickt in einen kastenförmigen, perspektivisch gezeigten Raum, dessen Inventar mit Kachelofen und Wasch-Nische genau dargestellt ist.[12] Ähnlich eingehend sind Kirchen- und Kapellenräume mit ihren Altären, Statuen, Kultgeräten etc. geschildert (vgl. etwa die Bilder 10, 11, 13). Auch die von außen gesehenen Gebäude entsprechen der damaligen Realität. Im fünften Bild des *Ritter vom Turn* ist z. B. eine Art Straße mit Gebäuden teils aus Stein, teils aus Holz oder Fachwerk gezeigt. Das Ganze trägt sichtlich Spuren des Gebrauchs, es macht fast einen etwas heruntergekommenen Eindruck.

Für die freie Landschaft mit ihrem Problem, Raumtiefe in die Fläche zu bringen, folgt Wolgemut (vgl. Abb. 3) noch weitgehend dem traditionellen Rezept ‚Höhe gleich Tiefe', wobei die Höhe durch Berge, Felsen u. a. motiviert wird. Davon ist auch die Moses-Darstellung im *Turn* teilweise noch abhängig. Andere Bilder zeigen einen moderneren (u. a. von Schongauer vertretenen) Landschaftstyp mit einer Vorderbühne, die meist herangerückt wird durch vom Bildrand überschnittene Bäume. Ihre gedrehten Stämme und Äste lassen den Prozess des Wachstums noch nachvollziehen. Hier findet die Handlung statt. Dahinter wird der Blick frei in die Ferne, meist auf kurvig gestaffelte Hügel-Konturen (vgl. Abb. 7).

Bei den Innenszenen wird das Bemühen deutlich, Menschen durch Abstand vom unteren Rand, durch umgebende Fluchtlinien u. ä. wirklich in Räume hineinzustellen. Bei Szenen mit wenigen Figuren gelingt das auch; ‚eng' wird es bei steigender Zahl und, wenn noch das wichtigste Möbelstück, das Bett, mit untergebracht werden muss. In Bild 15 sind die Akteure auf engem Raum zusammengedrängt: Der Teufel ist verkleinert, um den Blick auf die Tote zu ermöglichen, deren Unterkörper trotzdem nicht genügend Platz hat. Der Engel kann seine Flügel nicht entfalten, wobei der rechte an die Zimmerwand zu stoßen scheint und vom Bildrand überschnitten wird. Weil jede Figur durch Schattenlagen plastisch herausgearbeitet ist, erinnert das Ganze an die damals entstandenen Skulpturen-Gruppen, deren enge Schreingehäuse von Gestalten voller plastischer Energie fast gesprengt werden.[13] Ganz unmöglich wäre eine solche Bildlösung ohne die Goes-

12 Diese Detail hat Berühmtheit erlangt, weil es an prominenter Stelle vorkommt in der „Verkündigung" auf der Außenseite des Genter Altars von 1432, der Gründungsikone der Altniederländischen Malerei.

13 Vgl. neben den damals entstandenen großen Schnitzaltären z. B. die beiden Seitenreliefs der Volckamerschen Gedächtnisstiftung in St. Sebald in Nürnberg von Veit Stoß, 1499 (Kat. Nürnberg 1983, 221, 231).

Schongauersche Anordnung mit dem verkürzten Bett. Entsprechend viele Bilder zeigen Personen (darunter nur zwei Männer), die in solchen Betten schlafen (vgl. Bilder 3, 18), sterben (vgl. Bilder 8, 9, 20), verarztet werden (vgl. Bild 19) oder dozieren (vgl. Bilder 38, 40).

3.2. Handlung und Zeit

Die Bilder zum *Turn* folgen durchgehend dem Prinzip der monoszenischen Bilderzählung. Die „Rettung Mosis" aus dem *Schatzbehalter* (vgl. Abb. 3) kommt ihr schon nahe, wenn man vom Kind oben absieht, dem der Schutz des Engels gilt. Im *Turn*-Bild (vgl. Abb. 4) verkörpert die Frau, welche oben links das Bild verlässt, geradezu den Abschied von Nebenszenen und ihren Akteuren. Die Beschränkung der Figurenzahl und ihre Anordnung verfolgen das Ziel, jede Szene auf einen Blick erfassbar und verständlich zu machen. Dem dient auch die Figurengröße, die Dreiviertel der Bildhöhe möglichst nicht unterschreitet.

Lässt man nach einer Durchsicht der Bilder die Szenen noch einmal Revue passieren, erscheint eine Fülle hoch aktiver, beweglicher Figuren in allen möglichen Lagen und Tätigkeiten, deren Lebendigkeit an die Gestalten des Hausbuchmeisters erinnert. Eine Situation findet sich besonders häufig: die Ausübung von Gewalt. Zu brutalen Misshandlungen (vgl. Bilder 6, 7 und 19) treten Tötungen (vgl. Bilder 4, 17, 20–22, 27 und 29) oder noch unentschiedene Kämpfe (vgl. Bilder 29 und 32). Dazu kommen die Bilder von Sterbenden oder Verstorbenen (vgl. Bilder 8, 9, 15, 31 und 39). Die Heftigkeit der Aktion ist oft noch bewusst gesteigert. Der Tritt des brutalen Ehemanns (vgl. Bild 7) trifft seine Frau ins Gesicht; der Fuß ist so gedreht, dass man die Schuhsohle von unten sehen kann. Bei einem Zweikampf als Gottesgericht (vgl. Bild 32) wird nicht einfach nur gefochten – ein Kämpfer packt sein Schwert mit beiden Händen an der Klinge, um mit Griff und Parierstange wie mit einer Keule dreinzuschlagen.

Es stellt sich die Frage nach den Gründen für so viel gezeigte Brutalität. Ein Grund ist sicher der Text, dessen wüste Strafphantasien die Bilder fast harmlos erscheinen lassen: Die Verstorbene aus Bild 15 wird vom Teufel mit brennenden Röcken weggeschleppt; der nächsten Frau werden nach ihrem Tod die Wangen mit glühenden Eisen durchbohrt – weil sie sich regelmäßig geschminkt hatte! Daneben dient die Darstellung von Gewalt – bis heute – dem Ziel, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Auf ihrem Höhepunkt bedeutet eine gewaltsame Aktion den entscheidenden ‚Bruch' in einem Geschehen und fasst so einen längeren Ablauf in einem Punkt zusammen. Für das Ziel, die Aufmerksamkeit des Publikums zu wecken, spricht auch die teilweise dramatisierende Sprache der Bild- und Kapitelüberschriften, die im französischen Original kürzer sind oder fehlen (vgl.

Eckrich 1970). Das Gottesgericht-Bild (vgl. Bild 32) zeigt die Verurteilte im Hemd; der Titel nennt sie „nackend ausgezogen". Es scheint, als seien Kapitelüberschriften erst in Bezug auf das Bild verfasst worden.[14]

Außerdem konnte der Künstler in Deutschland offensichtlich mit einem Publikum rechnen, das Darstellungen gewalthaltiger Aktionen gewöhnt war. Als im 15. Jahrhundert die sichtbare Welt und das Verhalten des Menschen darin zum Bildthema wurden, setzten die nordeuropäischen Länder dabei – auf die Gefahr allzu grober Verallgemeinerung hin gesprochen – unterschiedliche Schwerpunkte. In Flandern ging es um fromme Kontemplation angesichts einer wunderbar leuchtenden Welt; eine Richtung der holländischen Kunst begegnete ihr eher mit Misstrauen und thematisierte die Nachtseiten der Seele (mit dem gleichzeitig tätigen Hieronymus Bosch als Höhepunkt). Die deutsche Malerei entwickelte eine Vorliebe für das Krasse und Gewaltsame. Ein viel gezeigtes Beispiel ist die „Gefangennahme Christi" des Meisters der Karlsruher Passion (Hans Hirtz) im Kölner Museum, die das tragische Geschehen in eine wüste Prügelei verwandelt (vgl. Gebhard 2004, 325). Damit entspricht die deutsche Kunst in vielerlei Hinsicht dem, was wir über die gesellschaftliche Realität und Mentalität der Zeit wissen. Nach vielen Beispielen für die damalige Freude an öffentlich zelebrierten Grausamkeiten stellt der Historiker Johan Huizinga resignierend fest: „Es liegt ein Maß von Unbefangenheit in der Hartherzigkeit jener Zeiten, das uns die Verurteilung auf den Lippen ersterben lässt." (Huizinga 1975, 28)

Die im Bild gezeigten Reaktionen auf so viel Gewalt sind unterschiedlich: Zum einen gibt es den Ausdruck von Schmerz (vgl. Bild 19) oder Betroffenheit, wie bei dem (vom Künstler hinzu erfundenen) Mann, der in Bild 7 den Schläger zu beschwichtigen sucht. Das Lächeln seiner Begleiterin kann noch als begütigend gelten; in anderen Zusammenhängen zeigt sich aber eine erstaunlich muntere Gleichgültigkeit. Wie in anderen Bereichen (z. B. der Bewegungsdarstellung) offenbart sich auch bei der Schilderung von Emotionen ein uneinheitliches Bild. Auch hier steht eine sehr anziehende Lebendigkeit neben emotionaler Leere (beides nebeneinander z. B. bei den Bildern beider Töchter des Ritters, vgl. Abb. 7 und Bild 45). Manchmal erscheint berührende Lebensnähe gerade dort, wo keine heftige Emotion gezeigt wird. In Bild 22 ist Haman gerade gehängt worden; seine jungen gefesselten Söhne sehen dem Schicksal, das sie erwartet, gefasst ins Auge.

Das Interesse des Künstlers liegt auf der intensiven Vergegenwärtigung des Hauptgeschehens. Das gilt auch für Figuren, die das genaue Gegenteil heftiger Aktion zeigen: Sie liegen sozusagen mit Leidenschaft passiv da und erinnern

14 Dies ist bisher v. a. für das *Narrenschiff* festgestellt worden.

fast an Marionetten, deren Fäden gekappt worden sind. Der Ritter auf Bild 2 (vgl. Abb. 7) kommt dem ebenso nahe wie die Figur eines Verzweifelten in Abbildung 3. Besonders ausgeprägt ist die Haltung bei der Gestalt des Simson in Bild 24, einer der besonders lebensnahen Gestalten. Erstaunlicherweise zeigt die andere Bildhälfte – das Bild ist diagonal in zwei dreieckige Felder geteilt – nicht die Philister, die gleich über ihren Erzfeind herfallen werden, sondern zwei Männer, die, gemächlich über eine Brüstung gelehnt, das Geschehen diskutieren. Immer wieder wird ein Ereignis so mit lebhaften Gesten kommentiert (z. B. in den Bilder 11, 15, 33 und 41). Das Auftreten solcher Figuren passt nicht immer zum Ereignis, wohl aber zum Kontext, der ausführlich die Bedeutung des jeweiligen Exempels erörtert.

Der Verdeutlichung eines Zusammenhangs dienen wohl auch die seltenen Szenen, die über die Schilderung des einen Moments hinausgehen. Im Bild (15) der Seelenwaage hat der Künstler zwei Episoden zusammengezogen (vgl. Kautzsch 1903, 10). Das Bild konfrontiert die Sterbeszene unmittelbar mit der Entscheidung über das Schicksal der Seele, unterdrückt also alle Zwischenschritte wie den Besuch beim Einsiedler, dessen Gebete etc. Ein solcher Zeitsprung ist jedoch die Ausnahme. Andeutungsweise findet sich Ähnliches noch im vierten Bild von einem Ritter, dessen Kopf im Kampf abgeschlagen wird, aber so lange weiterlebt, bis er seine letzte Beichte ablegen kann. Auf dem Holzschnitt ist wie auf einer Hintergrund-Tapete die Schlacht noch in vollem Gange; im Vordergrund ist ein Geistlicher bereits in aller Ruhe dabei, dem Kopf die Beichte abzunehmen.

Subtiler wird das Nebeneinander verschiedener Handlungsphasen z. B. in Bild 8 (vgl. Abb. 5) angedeutet. Wieder handelt sich um eine Sterbeszene. Vom Künstler sind die beiden Sterbebegleiter und vor allem der junge Mann, der mit einer Verzweiflungsgeste am Fußende kniet, hinzu erfunden. Irritierend wirken die beiden kleinen Hunde, die die Sterbende zu liebkosen scheinen. Sie sind das Thema des Exempels: Eine adlige Frau war in ihre zwei Hündchen so vernarrt, dass sie sie mit Speisen verwöhnte und die Armen darben ließ. In ihrer Sterbestunde erschienen zwei kleine schwarze Hunde, die ihre „leffzen" und ihren Mund leckten, wodurch diese ebenfalls kohlschwarz wurden. Im Bild ist gar nicht erst versucht, die Schwärze der Hunde und, darauf folgend, des Gesichts wiederzugeben. Da schwarze Flächen in einem Holzschnitt als unfertig, nicht gestaltet, gewirkt hätten, hätte sich allenfalls eine Schraffur angeboten, was aber das ohnehin komplizierte Linienmuster wohl ganz verunklärt hätte. Dadurch erscheint jetzt die Haltung der Hauptfigur aber mehrdeutig: Ihr Kopf könnte im Sterben zur Seite gesunken sein; genauso gut könnte sie – die noch lebendig genug ist, um nach der Kerze zu

greifen – aber auch die Liebkosung der „Hündly“ genießen. Damit wäre gleichzeitig die sündhafte Vorgeschichte dieses Wunders dargestellt.

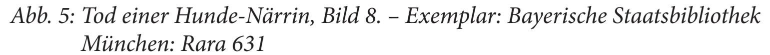


Abb. 5: Tod einer Hunde-Närrin, Bild 8. – Exemplar: Bayerische Staatsbibliothek München: Rara 631

3.3. Die Linie als Gestaltungsmittel

Für die möglichst eingehende Schilderung von Figuren, Räumen und Ereignissen stehen dem Künstler hier jeweils nur eine quadratische Fläche von ca. 10 cm Seitenlänge und, als Gestaltungsmittel, die Holzschnittlinien zur Verfügung, d. h., grob gesprochen, zu dicke Linien auf zu kleinem Raum. Das erfordert einen äußerst bewussten Umgang mit dem einzigen Gestaltungsmittel, der Linie. Wie sie eingesetzt ist, soll im Folgenden kurz angedeutet werden.

- Die Linien liegen deutlich nebeneinander auf dem weißen Grund; diese Klarheit lässt Kreuzschraffuren oder gar malerisch geballte ‚Linien-Nester‘ wie bei Wolgemut nicht zu.

- Aufgabe der Linie ist, neben den Umrissen, die Beschreibung von Oberflächen. Schraffuren sind deshalb oft gekurvt, um deren Verlauf zu folgen. Das bedeutet, dass der Künstler sich bemüht, die Strichführung Schongauers auf den Holzschnitt zu übertragen.
- Die Linien sind oft Spuren von Handlungen: Sie zeigen, z. B. in Abb. 4, wie das Weidenkörbchen Mosis und die Haare der Dienerin geflochten sind, wie der Rock der Figur links geschürzt ist.
- Die Linien lenken den Blick des Betrachters in eine bestimmte Richtung – besonders deutlich z. B. dort, wo die Seitenwände mit Linien schraffiert sind, die den Orthogonalen der Perspektive folgen. Das führt dazu, dass bei besonders starker Verkürzung der Blick gewissermaßen in die Tiefe stürzt (vgl. etwa Bild 15 rechts).

Mit diesen Funktionen nähern wir uns einem Bereich, den man ‚Energetisierung der Linie' nennen könnte. So fallen auf der Bettdecke des „Hündly"-Bildes (Abb. 5) leicht gebuckelte, nach unten offene Kurven auf, vergleichbar dem Rückenkontur der Tiere, die vielleicht deshalb zunächst nicht ganz leicht zu entdecken sind. Die Ähnlichkeit der Formen lässt die Bettdecke dadurch gleichsam lebendig werden, so als könnten weitere Lebewesen aus ihr entstehen.

Ähnliches geschieht in Bild 3 (vgl. Abb. 6): Die Geschichte erzählt von zwei Kaisertöchtern in Konstantinopel, die dem Werben zweier junger Edelmänner nachgeben wollen. Die ältere wird schwanger und ebenso wie ihr Liebhaber getötet. Die jüngere hatte jeden Abend zu den Seelen der Verstorbenen um ihren Schutz gebetet. Als ihr Freier das Schlafzimmer betritt, sieht er „eyn grosse menige geist und selen / in wyssen tüchern verwunden" neben dem Bett stehen, worauf er voller Angst davonstürzt. Wieder erscheint der Raum überfüllt; die Verstorbenen sind hintereinander gestaffelt, ihr Anführer weist den Jüngling resolut zur Tür. Der obere Rand des Betthimmels ist mit einem Rundbogenfries geschmückt, dessen Kurven sich in der Reihe der Schädelkonturen fortsetzen. Durch die Formwiederholung entsteht eine Bewegung nach rechts, die sich in der Richtung des jungen Mannes etwas absenkt. Die Kontur der Bettdecke bildet unten rechts einen Winkel, der – fast wie ein Unterschenkel – den Jüngling zur Tür schiebt. Deren Bogen-Keilsteine scheinen ihn noch zusätzlich anzusaugen. Die Kontur der Bettdecke, der Arm des Skeletts und die Schwelle bilden eine Diagonale, die das „Hinaus!" unterstützt.

Abb. 6: Die Toten retten die Unschuld einer Kaisertochter, Bild 3. – Exemplar: Bayerische Staatsbibliothek München: Rara 631



Mit der energetischen Aufladung der Linie, die damit zum Ausdrucksträger wird, ist eine weitere Besonderheit der deutschen Kunst dieser Zeit benannt. Sie erstreckt sich auf so graphikferne Bereiche wie Plastik und Architektur. Ausgehend vom Werk des Nicolaus Gerhaert von Leiden (vgl. Kat. Frankfurt 2011) entwickelte sich ein dynamischer Skulpturenstil mit geschwungenen Faltenzügen und Säumen. Ein wichtiger, auch international bekannter Vertreter dieses Stils war Veit Stoß (vgl. Kat. Nürnberg 1983). In der Architektur entwickelt sich z. B. das Bogenrippengewölbe mit völlig frei dreidimensional gekurvten Rippen (glanzvolles Beispiel: der Vladislav-Saal auf der Prager Burg von Benedikt Ried, vgl. Gebhardt 2004, 234).

Abb. 7: Der Ritter mit seinen Töchtern im Garten, Bild 2. – Exemplar: Bayerische Staatsbibliothek München: Rara 631.



Dass die Linie als Ausdrucksträger sich auch in eher lyrischen Szenen bewährt, zeigt z. B. Bild 2 (Abb. 7). Es schildert die Situation, die den Entschluss zur Abfassung des Werkes herbeigeführt hat. In einer klassischen *locus-amoenus*-Situation erinnert der Autor sich an eine verstorbene große Liebe, blickt dann auf und sieht seine Töchter, „die da noch jung und unbedachter synnen waren", in den Garten kommen. Sofort verfällt er wieder ins Grübeln, wie er ihr Wohlergehen und ihre Ehre sichern könne, und fasst schließlich den Plan zur vorliegenden Beispielsammlung. Das Bild zeigt – anders als die Frontispiz-Bilder einiger *Turn*-Handschriften (vgl. Krueger 2001, 61)[15] – nicht den (Blick-) Kontakt zwischen Vater und Töchtern, sondern den Ritter hingestreckt und so in Gedanken versunken,

15 Dort die Abb. des Eingangsbildes von Ms. fr. 1190, Bibliothèque Nationale, Paris. Diesem Bildtypus entspricht am ehesten das Schlussbild im *Turn* (45) mit der Überreichung des fertigen Buches an die Töchter.

dass er die nah heran getretenen jungen Frauen nicht zu bemerken scheint. Seine Gestalt und der Baum bilden eine Kurve, die die linke und untere Begrenzungslinie des Bildes umschreibt; die Gestalten der Töchter mit ihren sanften Schrägen variieren den rechten Bildrand, die Kurven der Landschaft den oberen Bildrand, wobei die Äste zwischen der Landschaft und der Senkrechten vermitteln. Wie bei Rogier werden Linien über die Figurengrenzen hinweg weitergeführt: so die unterste Geländekontur über den Ärmel der Tochter herunter zum Arm des Ritters und über sein Bein zur Bildecke; die Linie darüber zum Gürtel des Mädchens, den Unterarm der anderen Tochter bis zur Kurve ihres Ärmels rechts. Das Ganze lebt vom Zusammenspiel sanfter Kurven, die die elegische Stimmung der Szene beschwören.[16]

3.4. Zusammenfassung

Intensive Vergegenwärtigung und genaue Beschreibung auf eigentlich zu kleinem Raum: Mit diesem Problem hängen alle Entscheidungen des Künstlers zusammen, so die Reduzierung der Figurenzahl, das Bestreben, sie möglichst nahe zu rücken und übersichtlich zu gruppieren, ebenso wie die Konzentration auf eindeutiges, auf dem Höhepunkt gezeigtes Handeln. Die Figuren werden hineingestellt in Räume, die aus dem Alltagsleben vertraut sind. Die Landschaften öffnen den Blick in die Ferne. Die Linienführung bleibt beschreibend und durchsichtig. Alle diese Besonderheiten verbinden die Bilder eher mit Schongauer als mit Wolgemut.[17] Von einem bloßen Transfer Nürnberger Errungenschaften zu sprechen, bedeutet daher, gerade die Besonderheiten der *Turn*-Illustrationen zu ignorieren.

Das Nebeneinander von gelungenen und weniger geglückten Bildlösungen spricht m. E. nicht für „Routine“ (Kautzsch 1903, 23), sondern für einen Künstler, der dabei ist, sich die Bewältigung von Darstellungsaufgaben schrittweise zu erarbeiten. Für eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Text sprechen u. a. die seltenen zeitlichen Verschiebungen und mehrdeutige Haltungen. Sie stellen den Bezug zur Bedeutung des Geschehens her, auf die auch die kommentierenden Zeugen hinweisen.

16 Erstaunlicherweise gehört das Bild zu den Holzschnitten, die Kunze (1975, 395) so „schwach“ und „ungelenk“ findet, dass er die Autorschaft Dürers ausschließt. Möglicherweise hat ihn hier die bruchlose Biegung des Liegenden gestört, also gerade die Unterwerfung der Gestalt unter den Linienschwung.

17 Das gilt u. a. auch für die Interieurs: Im *Schatzbehalter* sind sie teilweise noch von Bögen auf Bildebene umrahmt, getreu der gotischen Gepflogenheit, Innenräume als Gebäude darzustellen, deren Vorderwand entfernt wurde.

4. Die *Turn*-Bilder innerhalb der Basler Gruppe

Die sonst so kontroverse Literatur über die Baseler Gruppe ist sich einig, dass alle drei Werke von demselben Hauptmeister illustriert worden sind, unabhängig von der Frage der Beteiligung weiterer Künstler und den Qualitätsunterschieden in der Arbeit der Formschneider. Auch die Reihenfolge der Entstehung (*Terenz/Turn/Narrenschiff*) ist im Allgemeinen nicht strittig. Umso erstaunlicher ist es, dass m.W. der Versuch, aus dem Vergleich eine genauere Vorstellung von der künstlerischen Entwicklung des Meisters zu gewinnen, bisher nicht systematisch unternommen worden ist. Teilweise wird eine Entwicklung generell in Abrede gestellt (Weisbach 1896, 58), teils ist allgemein von einer Qualitätssteigerung die Rede (Weixlgärtner (1920, 41), bezogen auf die Landschaftsdarstellung; Winkler (1951, 57) bezogen auf die Entwicklung vom *Turn* zum *Narrenschiff*). Bei einem (notwendig kurzen) Vergleich ist zu trennen zwischen Unterschieden, die sich aus der Thematik ergeben, und Änderungen, die auf Erfahrungen mit den vorhergehenden Bildthemen (im Sinne einer „praktischen Kritik“) zurückgehen.

Auf ein Problem der *Terenz*-Bilder[18] ist vielfach hingewiesen worden: Als Theater-Illustration beschränken sie sich darauf, die redenden Akteure an der ‚Rampe‘ vorn aufzureihen. Das war schon bei spätantiken *Terenz*-Handschriften der Fall, die zwar heute nicht mehr erhalten, aber durch z.T. hervorragende karolingische und spätere Kopien überliefert sind (vgl. Jones/Morey 1930/31), und gilt auch noch für die französischen Ausgaben aus der Zeit um 1400. Die Vermutung liegt nahe, dass der Künstler von den Basler Herausgebern auf ein solches Vorbild verpflichtet worden ist (vgl. Winkler 1951, 67).[19] Seine Aufgabe bestand also darin, in diesem Rahmen Akteure und Szenerie möglichst abwechslungsreich zu gestalten. Dazu gehört auch, beides zwischen den Stücken zu variieren: Beim *Eunuchen* oder *Andria* erscheinen die uns bereits vertrauten jungen, modisch gekleideten Menschen vor renovierungsbedürftigen Gebäuden, im *Selbstbestrafer* gedrungene, bäuerliche Gestalten und ihre dörfliche Umgebung – eine Schilderung des ländlichen Milieus, wie sie m.W. in dieser Ausführlichkeit erst wieder bei Bruegel zu finden sein wird. Die Zeichentechnik wirkt locker und mühelos. Vergleicht man sie aber mit den ausgeführten Holzschnitten, wird deutlich, dass

---

18 Vollständig abgebildet bei Strauss 1974, 70–134 (Zeichnungen); Schoch u.a. 2004, 40–49 (Holzschnitte).

19 Bei der Pariser Buchmalerei um 1400, z.B. im sog. *Térence des Ducs* (vgl. Katalog Paris 2004, 241), findet sich auch die Vorlage für den großen Eingangsholzschnitt mit den Gauklern, die in einer Arena vor Publikum tanzen. Er ist also nicht, wie Mende meint (2004, 40, Nr. 262.1), „ohne das Vorbild älterer Terenzausgaben“ entstanden.

die Lagen aus Linien auf weißem Grund bewusst darauf abzielen, die Umsetzung in den Holzschnitt zu ermöglichen. Die Disziplin, mit der diese Strichtechnik bei den 132 Blöcken durchgehalten ist, ist erstaunlich.[20] Die Umsetzung in den Schnitt bei den erhaltenen oder durch Drucke überlieferten Blöcken ist viel gescholten worden (vgl. Winkler 1951, 66 sowie Strauss 1980, 42). Der direkte Vergleich zeigt aber m. E. zumindest das starke Bemühen, auf die Zeichnungen einzugehen (vgl. z. B. Kat. Nürnberg 2012, 430 f., Kat. Nr. 116, 117).[21]

Die Bilder zum *Narrenschiff*, einer Art Revue von Typen mit fehlerhaftem Verhalten, sind ein Beispiel für die Spannweite des Künstlers. Sie unterscheiden sich radikal sowohl von den aufgereihten Gestalten des *Terenz* wie von den übersichtlichen Gruppen im *Turn*. Der Künstler wendet sich hier, besonders am Anfang, entschieden der raumfüllenden Einzelfigur zu. Auch danach wird die Zahl der Figuren möglichst beschränkt, sie werden ebenfalls nahe gerückt und oft vom Rand überschnitten. Typus und Kostüm der Hauptfigur wiederholen sich zwangsläufig trotz aller Bemühungen um Variation; dafür ist sie in den verschiedensten, oft ‚unmöglichen' Haltungen und Bewegungen gezeigt. Der Anteil der Szenerie an der Bildfläche ist stark reduziert. Die Innenraumbilder zeigen enge Ausschnitte, meist den Blick in eine Raumecke, mit seltenen Durchblicken. Das Übergewicht des Figürlichen ist so stark, dass der Künstler z. B. bei der „Narrenflotte" (Winkler 1951, Taf. 38) ein altertümlich wirkendes Missverhältnis von Gestalten und Szenerie in Kauf nimmt. Modellierende Schraffuren sind reduziert, die Umrisslinien häufig verstärkt, was z. T. fast wie eine Vergröberung des Linearstils wirkt.[22] Als Grund für diese Änderungen liegt die Vermutung nahe, dass der Künstler die eingehende Beschreibung der sichtbaren Realität, wie sie in den *Turn*-Bildern angestrebt wurde, in einem derart kleinen Format als unbefriedigend empfunden hat. Insbesondere der Blick in kastenartige Räume, von denen mindestens vier Begrenzungs-Flächen gezeigt werden, ist aufgegeben.

Das Gesamtbild zeigt einen Künstler, der für jede Veröffentlichung ein eigenes Illustrations-Konzept entwickelt und für das ganze Werk beibehält. Bei der je

20 Allerdings werden die Zeichnungen von einigen Autoren mehreren Künstlern zugeschrieben (Schmidt 2012, 426), was wieder die Frage möglicher Qualitätsschwankungen und der Variationsbreite eines Künstlers aufwirft.

21 Die Tatsache, dass es für einen derartigen Schnitt in Basel vorher keine Belege gibt, lässt m. E. sogar erneut die Frage nach einer Tätigkeit Dürers als Formschneider aufwerfen, die von Friedländer, aber auch von Panofsky (1977, 61) bejaht wurde, inzwischen aber nicht mehr aufgegriffen wurde.

22 Das hat teilweise (vgl. z. B. Gramaccini 2005, 271) dazu geführt, Dürers direkte Mitarbeit hier zu verneinen.

folgenden Bilderserie scheint er aus den vorher gemachten Erfahrungen Konsequenzen zu ziehen. Die besondere Stellung der *Turn*-Holzschnitte innerhalb der Basler Gruppe liegt darin, dass sie die Wirklichkeit besonders intensiv beschreiben. Die Möglichkeit, nach den deklamierenden Gestalten des *Terenz* zur Aktion überzugehen, wird entschlossen wahrgenommen. Damit öffnen diese Bilder in besonderem Maß, wie Winkler betont hat, die Tür für die weitere Entwicklung des realistischen erzählenden Holzschnitts. Wie Gramaccini (2005, 271) schreibt, „bestand die Aufgabe beim *Ritter vom Turn* darin, eine neue Bildersprache zu erfinden". Die Bilder sind damit eine wichtige Ertappe hin zu dem Ziel, das Körner in den gesicherten Holzschnitten Dürers verwirklicht findet:

> Das Medium Holzschnitt kann jetzt mit den ihm eigenen Mitteln eine Bildwirklichkeit konstituieren, die allen Ansprüchen des neuzeitlichen Bildes – überzeugende Wirklichkeitsnachahmung bei gleichzeitiger Bildautonomie – gerecht wird. (Körner 2013, 78)

5. Ausblick (auch auf Dürer)

Die Basler Bilder entstanden an der Schwelle einer (nie übertroffenen) Blütezeit der deutschen Kunst – eben der „Dürerzeit". Die Graphik spielte dabei eine entscheidende Rolle. Am Beginn seiner Dürer-Monographie von 1943 schreibt Panofsky (1977, 4), dass Deutschland erst durch die graphischen Künste „endlich den Rang einer Großmacht auf dem Gebiet der Kunst erreichte". Ausgehend von Dürers Beispiel errangen die Künstler in den ersten drei Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts die Fähigkeit, nicht nur im Kupferstich, sondern auch beim Holzschnitt die kompliziertesten Gestaltungsaufgaben auf kleinstem Raum zu lösen.[23] Dabei werden die Funktionen der Linie, die in den *Turn*-Holzschnitten angelegt sind, in verschiedene Richtungen weiterentwickelt. Künstler wie Altdorfer oder Dürers Mitarbeiter Baldung Grien bringen die energetische Aufladung der Linie zu einem ungekannten Höhepunkt. Für Dürer selbst trat die Linie als Mittel zur Beschreibung der Realität immer mehr in den Vordergrund. Seine Antwort auf die Einschränkungen des Holzschnitts war zunächst eine konsequente Vergrößerung des Formats. Die Bilder des ersten unter seinem Namen herausgegebenen Buchs, der *Apokalypse* von 1498, sind fast viermal so hoch und dreimal so breit wie die zum *Turn*. Bei aller Expressivität legt er Wert darauf, alle Oberflächen genau zu schildern, also nicht nur die Figuren, sondern auch Wolken, das vom Himmel regnende Feuer u. ä. Daraus entsteht die Unruhe, die die Seiten erfüllt.

---

23 Albrecht Altdorfers Holzschnitte zur Serie „Sündenfall und Erlösung des Menschengeschlechts" sind jeweils 7,3 cm hoch und 4,8 cm breit (vgl. Mielke 1988, 154 ff.).

Sein Ehrgeiz scheint gewesen zu sein, das spätere Lob des Erasmus auch für den Holzschnitt zu rechtfertigen:

> Was bringt er nicht zum Ausdruck im Einfarbigen, das heißt, in schwarzen Linien, Licht, Schatten, Glanz, Erhabenheiten, Tiefen […]. Ja, er schildert selbst das, was nicht geschildert werden kann: Feuer, Lichtstrahlen, Donner, Blitz […]. Diese Dinge stellt er vor Augen mit den angemessenen Linien – schwarzen Linien, doch so, dass Du, wenn Du Farben darauf setztest, das Werk beeinträchtigen würdest (zit. nach Panofsky 1977, 58 f.).

Auf dem Weg zu dieser Meisterschaft erscheinen mir die Bilder zum *Turn* als eine mögliche, ja plausible Station. Ihre Bedeutung bleibt aber unabhängig von derlei Zuordnungen. Zwar bleibt Dörstels Feststellung richtig, dass die kinder- und jugendliterarischen Illustrationen noch bis zum Ende des 18. Jahrhunderts in keiner Weise die Orientierung auf ihre jungen Adressaten erkennen lässt (Dörstel 1987, 121). Aber die Holzschnitte des *Ritter vom Turn* stehen am Anfang einer langen Reihe von Bildfolgen, die Büchern mit sonst eintönig moralisierenden Texten Leben eingehaucht und sie so vor dem Vergessen bewahrt haben.

Zitierte Literatur

Brunken, Otto: [Beitrag zu:] Geoffroy Chevalier de Latour-Landry (2. Hälfte 14. Jhdt.): Der Ritter vom Turn. Von den Exempeln der gotsforcht vnd erberkeit. Aus dem Französischen von Marquart vom Stein (ca. 1425/30 – 1495/96). Basel 1493. In: Theodor Brüggemann/Otto Brunken (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. [1:] Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570. Stuttgart: Metzler 1987, 739–778.

Brunken, Otto: Der Kinder Spiegel. Studien zu Gattungen und Funktionen der frühen Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt/M., Univ., Diss., 1989.

Burckhardt, Daniel: Albrecht Dürers Aufenthalt in Basel 1492–1494. München [u. a.]: Hirth 1892.

Burckhardt, Daniel: Dürer und der Meister der Bergmannschen Offizin. In: Jahrbuch der Preußischen Kunstsammlungen 28 (1907), 168–180.

Dörstel, Wilfried: [Beitrag zu:] Ulrich Boner: Der Edelstein. Bamberg 1461. In: Theodor Brüggemann/Otto Brunken (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. [1:] Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570. Stuttgart: Metzler 1987, 679–706.

Dörstel, Wilfried: Zum Bildgebrauch in der frühen Kinder- und Jugendliteratur. In: Theodor Brüggemann/Otto Brunken (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. [1:] Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570. Stuttgart: Metzler 1987, 117–134.

Dürer. Kunst – Künstler – Kontext. [Anlässlich der Ausstellung Städel-Museum, Frankfurt am Main, … 2013/14.] Hrsg. von Jochen Sander. München [u. a.]: Prestel 2013. – Zit.: Katalog Frankfurt 2013.

Eckrich, Helen M. (Hrsg.): An edition of Le Livre du chevalier des La Tour Landry pour l'enseignement de ses filles. New York, Fordham Univ., Diss. 1970. – Druckausg. nach Mikrofilm, Ann Arbor, Michigan: Univ. Microfilms 1970.

Friedländer, Max J.: Der Holzschnitt. 2. Aufl. Berlin [u. a.]: de Gruyter 1921 (Handbücher der Staatlichen Museen zu Berlin).

Der frühe Dürer. Ausstellung im Germanischen Nationalmuseum … 2012. Hrsg. von Daniel Hess und Thomas Eser. Nürnberg: Germanisches Nationalmuseum 2012. – Zit.: Katalog Nürnberg 2012.

Gebhardt, Volker: Das Deutsche in der deutschen Kunst. Köln: DuMont 2004.

Glanz alter Buchkunst. Mittelalterliche Handschriften der Staatsbibliothek Preußischer Kulturbesitz Berlin. [Ausstellung ... Braunschweig … 1988; Berlin … 1989/90; Köln … 1990.] [Hrsg. des Katalogs: Tilo Brandis und Peter Jörg Becker]. Wiesbaden: Reichert 1988 (Ausstellungskataloge. Staatsbibliothek Preußischer Kulturbesitz; 33). – Zit.: Katalog Berlin 1988.

Gramaccini, Norberto: Dürer und das Bilderbuch. In: Michael Stolz u. a. (Hrsg.): Buchkultur im Mittelalter. Schrift, Bild, Kommunikation. Berlin [u. a.]: de Gruyter 2005, 263–273.

Heinrichs, Ulrike: Martin Schongauer. Maler und Kupferstecher. Kunst und Wissenschaft unter dem Primat des Sehens. München [u. a.]: Dt. Kunstverl. 2007. – Zugl.: Bochum, Univ., Habil.-Schr., 2003.

Huizinga, Johan: Herbst des Mittelalters. Studien über Lebens- und Geistesformen des 14. und 15. Jahrhunderts in Frankreich und in den Niederlanden Hrsg. von Kurt Köster. 11. Aufl. Stuttgart: Kröner 1975. – EA 1941.

Jones, Leslie Webber; Morey, Charles Rufus: The miniatures of the manuscripts of Terence prior to the thirteenth century. Vol. 1.2. Princeton: Univ. Pr.; Leipzig: Hiersemann 1930/31.

Kautzsch, Rudolf: Die Holzschnitte der Kölner Bibel von 1479. Straßburg: Heitz 1896.

Kautzsch, Rudolf (Hrsg.): Die Holzschnitte zum Ritter vom Turn (Basel 1493). Mit e. Einl. von Rudolf Kautzsch. Mit 48 Zinkätzungen. Straßburg: Heitz 1903 (Studien zur deutschen Kunstgeschichte; 44).

Körner, Hans: Albrecht Dürer. Der Apelles der schwarzen Linien. In: Katalog Frankfurt 2013, 75–79.

Krueger, Roberta L.: „Nouvelles choses“. Social instability and the problem of fashion in the 'Livre du Chevalier de la Tour Landry', the 'Ménagier du Paris',

and Christine de Pizan's 'Livre des Trois Vertus'. In: Kathleen Ashley u. a. (Hrsg.): Medieval conduct. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press 2001, 49–85.

Kunze, Horst: Geschichte der Buchillustration in Deutschland. [1:] Das 15. Jahrhundert. Textband. Leipzig: Insel-Verl. 1975.

Mende, Matthias: Albrecht Dürer und der Nürnberger Buchholzschnitt zwischen 1488 und 1503. In: Schoch, Rainer u. a. (Bearb.): Albrecht Dürer. Das druckgraphische Werk. [Hrsg. vom Germanischen Nationalmuseum Nürnberg.] Bd. 3: Buchillustrationen. München [u. a.]: Prestel 2004, 9–22.

Mielke, Hans (Bearb.): Albrecht Altdorfer. Zeichnungen, Deckfarbenmalerei, Druckgraphik. [Eine Ausstellung zum 450. Todestag von Albrecht Altdorfer, Berlin … 1988, Regensburg …1988.] Kupferstichkabinett Berlin, Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz; Museen der Stadt Regensburg. Berlin: Reimer 1988.

Niclaus Gerhaert. Der Bildhauer des späten Mittelalters. Ausstellung Liebighaus-Skulpturensammlung, Frankfurt am Main … 2011/12, Musée de l'Oeuvre Notre-Dame, Straßburg … 2012. Hrsg. von Stefan Roller. Petersberg: Imhof 2011. – Zit.: Katalog Frankfurt 2011.

Pächt, Otto: Typenwandel im Werk des Hugo van der Goes. In: Wiener Jahrbuch für Kunstgeschichte 22 (1969), 43–58.

Pächt, Otto: Van Eyck. Die Begründer der altniederländischen Malerei. Hrsg. von Maria Schmidt-Dengler. München: Prestel 1989.

Panofsky, Erwin: Das Leben und die Kunst Albrecht Dürers. Ins Dt. übers. von Lise Lotte Möller. München: Rogner & Bernhard 1977. – EA 1943.

Panofsky, Erwin: Die altniederländische Malerei. Ihr Ursprung und Wesen. Übers. u. hrsg. von Jochen Sander und Stephan Kemperdick. Köln: DuMont 2001. – EA 1953.

Paris. 1400. Les arts sous Charles Vl. Ausstellung Paris, Musée du Louvre … 2004. [Le catalogue a été établi sous la dir. d' Elisabeth Taburet-Delahaye.] Paris: Fayard [u. a.] 2004. – Zit.: Katalog Paris 2004.

Rockenberger, Annika: Albrecht Dürer, Sebastian Brant und die Holzschnitte des *Narrenschiff*- Erstdrucks (Basel 1494). In: Gutenberg-Jahrbuch 86 (2011), 312–329.

Schmidt, Peter: Wieso Holzschnitt? Dürer auf der Medien-und Rollensuche. In: Katalog Nürnberg 2012, 146–159.

Schoch, Rainer: La Tour Landry: Der Ritter vom Turn. In: Schoch, Rainer u. a. (Bearb.): Albrecht Dürer. Das druckgraphische Werk. [Hrsg. vom Germanischen Nationalmuseum Nürnberg.] Bd. 3: Buchillustrationen. München [u. a.]: Prestel 2004, 50–52.

Schoch, Rainer u. a. (Bearb.): Albrecht Dürer. Das druckgraphische Werk. [Hrsg. vom Germanischen Nationalmuseum Nürnberg.] Bd. 3: Buchillustrationen. München [u. a.]: Prestel 2004.

Schramm, Albert: Der Bilderschmuck der Frühdrucke. Bd. 1–23. Leipzig: Hiersemann 1920–1943.

Strauss, Walter L.: The complete drawings of Albrecht Dürer. Vol 1: 1471–1498. New York: Abaris Books 1974.

Strauss, Walter L.: The woodcuts and wood blocks of Albrecht Dürer. New York: Abaris Books 1980.

Veit Stoß in Nürnberg. Werke des Meisters und seiner Schule in Nürnberg und Umgebung. [Ein Handbuch zum Werk des Nürnberger Bildhauers.] [Hrsg. vom Germanischen Nationalmuseum Nürnberg. Konzeption und Red.: Rainer Kahsnitz.] München: Dt. Kunstverl. 1983. – Zit.: Katalog Nürnberg 1983.

Vom Leben im späten Mittelalter. Der Hausbuchmeister oder Meister des Amsterdamer Kabinetts. Ausstellung Rijksmuseum Amsterdam 1985, Städtische Galerie im Städelschen Kunstinstitut Frankfurt am Main 1985. [Ausstellung u. Katalog: J. P. Filedt Kok …] Frankfurt am Main: Städtische Galerie im Städelschen Kunstinstitut 1985. – Zit.: Katalog Amsterdam/Frankfurt 1985.

Waldburg Wolfegg, Christoph Graf zu (Hrsg.): Venus und Mars. Das mittelalterliche Hausbuch aus der Sammlung der Fürsten zu Waldburg Wolfegg. [Anläßlich der Ausstellungen im Städelschen Kunstinstitut und Städtische Galerie, Frankfurt am Main …1997; Haus der Kunst München … 1998.] München [u. a.]: Prestel 1997.

Weisbach, Werner: Der Meister der Bergmannschen Officin und Albrecht Dürers Beziehungen zur Basler Buchillustration. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Holzschnittes. Mit 14 Zinkätzungen u. e. Lichtdruck. Straßburg: Heitz 1896 (Studien zur deutschen Kunstgeschichte; 6)

Weixlgärtner, Arpad: Bemerkungen zu den umstrittenen Jugendwerken Albrecht Dürers, angeregt durch die Dürer-Ausstellung der Münchener Graphischen Sammlung im Frühling 1920. In: Die graphischen Künste 43 (1920), 37–50.

Winkler, Friedrich: Dürer und die Illustrationen zum Narrenschiff. Die Baseler und Straßburger Arbeiten des Künstlers und der altdeutsche Holzschnitt. Berlin: Dt. Verein für Kunstwissenschaft 1951 (Forschungen zur deutschen Kunstgeschichte; 36).

Worringer, Wilhelm: Die altdeutsche Buchillustration. München [u. a.]: Piper 1912 (Klassische Illustratoren; 9).

Verzeichnis der Bilder im Ritter vom Turn:

Nr.	Kurztitel	Folio
1.	Der Ritter beauftragt zwei Geistliche und zwei Schreiber (zweimal abgedruckt)	Titel A 4r
2.	Der Ritter mit seinen Töchtern im Garten	A 3r
3.	Geister der Toten schützen die Kaisertochter	A 5r
4.	Abgeschlagenes Haupt bei der Beichte	A 6v
5.	Dirne aus einem Brunnen geborgen	A 7r
6.	Fräulein schlägt eifersüchtige Ehefrau	B 3v
7.	Ehemann schlägt und tritt seine Frau	B 4v
8.	Hündchen lecken das Gesicht ihrer sterbenden Herrin	B 6r
9.	Sterbende Gräfin von Englein umgeben	B 6v
10.	Schwatzende Frauen bei der Messe vom Teufel gepeinigt	C 4r
11.	Teufel notieren das Geschwätz von Damen bei der Messe	C 4v
12.	Teufel zeigt seinen Hintern im Spiegel	C 6r
13.	Falsche Wallfahrerin fällt während der Messe in Ohnmacht	D 1r
14.	Sündenfall	D 3v
15.	Seele einer Verstorbenen wird gewogen	E 1v
16.	Untergang von Sodom und Gomorra	E 3v
17.	Pineas erschlägt Simri und Midianitin	E 6r
18.	Seiler sieht Mönch davonschleichen	F 1r
19.	Arzt verbindet die gebrochenen Beine der Frau des Seilers	F 2r
20.	Seiler ersticht seine Frau und den Mönch	F 2v
21.	Herodes ersticht Mariamne	F 3v
22.	Haman und Söhne werden gehängt	F 4v
23.	Enthauptung Isebels	F 5v
24.	Simson und Dalila	G 1r
25.	David und Bathseba	G 3r
26.	Urteil Salomos	G 4r
27.	Teufel entführt Kind fluchender Eltern	G 6r
28.	Rettung des Moses	H 1r
29.	Frau besiegt Gegner ihres Mannes im Zweikampf	H 3v

Nr.	Kurztitel	Folio
30.	Daniel entlarvt die Ankläger Susannas	H 5v
31.	Auf dem Herzen einer Verstorbenen wird eine Kröte gefunden	J 1v
32.	Zweikampf als Gottesgericht	J 2v
33.	Die Marien am Grabe	J 3v
34.	Verkündigung	J 4v
35.	Heimsuchung	J 5v
36.	Hochzeit zu Kana	J 6r
37.	Frau des Schultheißen empfängt Einsiedler	L 3v
38.	Frau des Schultheißen belehrt den Einsiedler, der in einer Bütte sitzt	L 4v
39.	Tod einer Geizigen	L 5v
40.	Der sterbende Cato unterweist seinen Sohn Catonet	L 6v
41.	Catonet rettet Verbrecher vor Hinrichtung	M 1r
42.	Catonet in den Kerker geführt	M 2r
43.	Catonet wird vom Sohn des Kaisers vor dem Galgen gerettet	M 3r
44.	Catonet wird vom Prinzen zum Kaiserpaar geführt	M 4r
45.	Der Ritter übergibt seinen Töchtern das fertige Buch	M 5r

Legenden zu den Abbildungen

Abb. 1: *Martin Schongauer: Tod Mariä, Kupferstich, nach 1470. Aus: Heinrichs 2007, 314, Abb. 154.*

Abb. 2: *Kölner Bibel von 1478/79: Rettung des Mosesknaben. Aus: Walter Strauss (Hrsg.): The illustrated Bartsch. German book illustration before 1500. P. 3: Anonymous artists 1478 – 1480. New York: Abaris Books 1981*, 39.

Abb. 3: *Schatzbehalter, Nürnberg 1491: Rettung des Mosesknaben (von Michael Wolgemut). Aus: Winkler 1951, Taf. 82.*

Abb. 4: *Rettung des Mosesknaben, Bild 28. – Exemplar: Bayerische Staatsbibliothek München: Rara 631.*

Abb. 5: *Tod einer Hunde-Närrin, Bild 8. – Exemplar: Bayerische Staatsbibliothek München: Rara 631.*

Abb. 6: *Die Toten retten die Unschuld einer Kaisertochter, Bild 3. – Exemplar: Bayerische Staatsbibliothek München: Rara 631.*

Abb. 7: *Der Ritter mit seinen Töchtern im Garten, Bild 2. – Exemplar: Bayerische Staatsbibliothek München: Rara 631.*

Maria Michels-Kohlhage (Köln)

Geoffroy de La Tour Landry: *Livre du chevalier de la Tour pour l'enseignements de ses filles* – Bibliographie der Druckausgaben und Editionen vom 15. Jahrhundert bis 2015

In den Jahren 1371/72 in Frankreich entstanden und zunächst in mehr als 20 Handschriften verbreitet, erlangte La Tour Landrys *Livre* (dt.: *Der Ritter vom Turn*) – ein Exempelbuch zur „Unterweisung, Erbauung und Unterhaltung junger Edelfräulein" (Brunken 1987, 739) – ab dem Ende des folgenden Jahrhunderts große Bekanntheit im übrigen West- und Mitteleuropa. Aus dem 15., 16. und 17. Jahrhundert konnten Druckausgaben der englischen Übertragung durch William Caxton (1484), der deutschen Übersetzung Marquarts von Stein[1] und der späteren protestantischen Umarbeitung (13 Ausgaben ab 1493 bzw. 1538 bis 1682[2]), einem niederländischen Druck (1515[3]) sowie zwei Ausgaben in französischer Sprache (1514 und 1517) nachgewiesen werden. Gemessen an der Anzahl der Ausgaben hatten die beiden deutschen Übertragungen den weitaus größten Erfolg. Nicht zuletzt waren die Dürer-Holzschnitte daran beteiligt.[4] Ausgaben von eher kultur- und buchgeschichtlichem Interesse sowie Editionen entstanden ab dem 19. Jahrhundert, darunter drei englische (Teil-) Editionen (1810, 1862, 1868), eine sprachlich modernisierte deutsche Ausgabe in der Reihe *Volksromane* (1850) sowie die dritte französische Ausgabe von Anatole de Montaiglon (1854) und ein in Genf erschienener Auszug von Charles Dubois-Melly (1897). Im 20. Jahrhundert folgten eine bibliophile Ausgabe von Gertrude Burford Rawlings (1904) sowie englische (1906, 1930, 1971), französische (1970, 1971) und schwedische (1990, auch als Hörbuch) Editionen. Kurz nach dem o.a. Handbuchbeitrag von Otto Brunken – dem in der einleitenden Forschungsübersicht in Harvey/Ganz

1 Auch: Marquart vom Stein/ Stain.
2 Die Ausgabe von 1605 ist bisher einzig erwähnt in: Brüggemann/Brunken (1987, Bibliographie-Nr. 279). Wie diese Ausgabe ist auch der bei Goedeke erwähnte Druck von 1680 ohne Drucker- oder Verlegerangabe erschienen. Dass Harvey (Ed. 1988, 66 f.) ihn in nicht in Messkatalogen nachweisen konnte, deutet darauf hin, dass es sich bei beiden Drucken um nicht autorisierte Nachdrucke handelt.
3 Erstmals bibliographisch beschrieben ist hier auch die niederländische Ausgabe von 1515. – Vgl. dazu auch: Bodar 1983; Keesman/Oudejans/Pleij 1982/83; Pleij 1982, 25–27.
4 Im vorhergehenden Beitrag widmet sich Ulrich Kreidt diesem Thema.

(1996, 9) bescheinigt wird, dass er das Werk und seine deutsche Übersetzung von Marquart von Stein „am ausführlichsten“[5] behandelt hat –, erschien die erste textkritische Edition der deutschen Übertragung von Marquart von Stein durch Ruth Harvey (Ed. Harvey 1988). Zusätzlich bietet die Edition erstmals eine meist auf Autopsie beruhende ausführliche Bibliographie der deutschen Drucke, in der auch die Abhängigkeiten der Ausgaben sichtbar gemacht werden. Ein Kommentar zu Harvey mit Textvergleichen zu den französischen Handschriften gaben Peter Ganz und andere 12 Jahre später heraus (Harvey/Ganz 1996). In gänzlich anderer Form veröffentlichte schließlich Rebecca Barnhouse 2006 ihre Sichtweise des mittelalterlichen Textes: in einer halbfiktionalen Erzählung, in der die Hälfte der ursprünglichen Kapitel von La Tour Landrys Buch neben Ausführungen zu seiner Familie und zur englischen Editionsgeschichte um einen Handlungsstrang ergänzt wird, der imaginierte Rezipientinnen der englischen Ausgabe von 1484 vorstellt: Der *Ritter vom Turn* ist im 21. Jahrhundert angekommen – nach einer erfolgreichen Publikationsgeschichte vom 15. bis zum 17. Jahrhundert, der Rezeption im 19. und 20. Jahrhundert und der neuerlichen wissenschaftlichen Aufarbeitung nach Otto Brunkens und Ruth Harveys grundlegenden Arbeiten!

Die Bibliographie führt die Druckausgaben in chronologischer Reihenfolge auf. Um der ‚Internationalität‘ des Textes Rechnung zu tragen, wird nicht zwischen den verschiedenen Sprachen unterschieden. Jedem Eintrag vorangestellt ist ein Kopfeintrag in *Kursivdruck* mit Angaben zu: Sprache, Erscheinungsdaten, (evtl.) digitaler Ausgabe (ohne Aufführung der URL), Exemplar, (evtl.) weiteren Ausgaben und Reprints. Diesem folgt die Abschrift von Titelblatt oder Beginn der ersten Seite und (falls erforderlich) des Kolophons. Dort vorgefundene Abkürzungen und Ligaturen sind im Allgemeinen aufgelöst bzw. als Sonderzeichen dargestellt. Unter den Titelabschriften sind Paginierung (inkl. Lagen), Format und Illustrierung aufgeführt. Bibliographische Nachweise der Titel in der Sekundärliteratur bleiben unerwähnt bis auf die neueren Bibliographien (*HKJL* 1, Harvey, *VD 16*, *VD 17*). – Auf eine Auflistung der Handschriften wurde verzichtet; diese findet sich u. a. in der Edition von Eckrich (1970, V-XVII) und bei Harvey/Gantz (1996, 12). Mikrofilme und Microfiches sind nicht berücksichtigt, ebenso Ausgaben, die weniger als ein Kapitel des Buches vorstellen. Die beim Internethändler Amazon gelisteten Print-on-Demand-Titel wurden nicht geprüft und gelistet.[6] – Das angehängte kurze Verzeichnis der Sekundärliteratur enthält lediglich die zitierte Literatur sowie neuere Literatur, die die Druckgeschichte des *Ritters vom Turn*

5 Harvey/Ganz 1996, 9.
6 Zum Beispiel englischsprachige Ausgaben von Nabu Press oder Ulan Press

behandelt.[7] Für die wissenschaftliche Literatur und Editionen zu Dürers Holzschnitten (ab 1903) sei auf den Beitrag von Ulrich Kreidt in diesem Band verwiesen.



Abb. 1: Der Ritter vom Turn – Titelblatt der ersten deutschen Ausgabe, 1493

7 Die wissenschaftliche Beschäftigung mit La Tour Landry begann im 19. Jahrhundert. Seit den 1990er Jahren explodiert sie geradezu, wobei vor allem die kultur- und literarhistorischen Aspekte sowie Aspekte der Frauenforschung thematisiert werden (vgl. z. B. die Veröffentlichungen von Anne-Marie De Gendt, Roberta Krueger, Hélène Odile Lambert, Danielle Regnier-Bohler).

15. Jahrhundert

Englisch von William Caxton. Westminster: [William Caxton] [1484]. – Digital in: EEBO – Early English Books Online (Ex.: British Library, London: IB.55085)

[Bl. 1r beginnt mit:] [Stellvertreter für eine Initiale] aLle vertuouse doctryne & techynge had & lerned of suche || as haue endeuoured them to leue for a remembraunce || after theyr dethe to vs/ […]

[Bl. a 1r beginnt mit:] Here begynneth the book whiche the knyght of the toure ma || de/ And speketh of many fayre ensamples and then= || sygnementys and techyng of his doughters || Prologue || […]

[Bl. n 4v endet mit: …] Here fynysshed the booke/ whiche the knyght of the Toure ma= || de to the enseygnement and techying of his doughters transla || ted oute of Frenssh in to our maternall Englysshe tongue by || me William Caxton/ whiche book was ended & fynysshed the || fyrst day of Iuyn/ the yere of oure lord M CCCC lxxxiij || And enprynted at westmynstre the last day of Ianyuer the || fyrst yere ot the regne of kynge Rychard the thyrd

[104] Bl. (nach 4, bis auf Bl. 2, unsign. Bl. folgen: a 8 – m 8, n 4) 2° – Leitminuskeln anstelle von (Zier-) Initialen.

Deutsch von Marquart von Stein. Basel: Michael Furter für J[ohann] B[ergmann von Olpe] 1493. – Digital in: BSB München, Digitale Sammlungen (Ex.: Bayerische Staatsbibliothek, München: Rar 631). – Reprint: Unterschneidheim: Uhl 1970 (Ex.: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln: 1l6516)

[Bl. A 1r:] Der Ritter vom Turn || von den Exempelu der || gotsforcht vnd erberkeit || [Abb.]

[Bl. A 2r beginnt mit:] Der Spiegel der Tugend vnd Er || samkeit/ durch den hochberümten Ritter vom Turn/ mit schonen vnd kost- || lichen hystorien vnd Exempel/ zů vnderwisung syner kind/ jn frantzosischer || sprach begriffen/ vnd durch den Edlen fürnemen vnnd Strengen/ herrnn || Marquart vom Stein Ritter/ vnd landuogt zů Montpellicart/ jn Thütsch || transferiert vnnd gezogen/ fahet sich an selliclich. || […]

[Bl. M 5v endet mit: …] Der Spiegel der Tugent || vnd Ersamkeyt/ durch den hochberümten Ritter von || Thurn mitt schönen vnnd kostlichen hystorien vnd || Exempel/ zů vnderwysung syner kind/ jn Frantzo || sischer sprach begriffen/ vnd durch den Edlen || fürnemen vnd Strengen/ hern Marquart || vom Steyn Ritter/ vnd Landtuogt zů || Montpellicart/ jn tütsch transferiert || vnnd gezogenn/ Zů Basel in dem || jor nach Christi geburt .M.cccc. || xciij. jor gedruckt durch Mi- || cheln Furter endet sich || seliklich Amen. || .j.4.9.3. || [Spruchband, darin:] Nüt . on . vrsach || [darunter:] J B

[74] Bl. (sign. A 8, B 6 – M 6, davon das letzte Bl. leer) 2° – Titelholzschnitt und 45 Holzschnitte im Text (darunter der Titelholzschnitt als Wiederholung), mit seitlicher Randbordüre; Zierinitialen und einfache Majuskelinitialen. – Harvey a (A 1); *HKJL* 1, 278

Deutsch von Marquart von Stein. Augsburg: Johann Schaur 1495. – Digital in: BSB München, Digitale Sammlungen (unvollst. Ex.: Bayerische Staatsbibliothek, München: Inc. c. a. 2935; letzte Lage und Kolophon fehlen; Abschrift des Kolophons nach Ex.: Universitätsbibliothek Heidelberg: 87 A 1867 [Kopie])

[Bl. A 1^{r}:] Der Ritter vom Turn || von den Exempeln der || gotsforcht vnd erberkeit || [Abb.]

[Bl. A 2^{r} beginnt mit:] Der Spiegel der Tugent vnd Ersamkeit. Durch || den hoch berümbten Ritter vom Turn. Mit schönen vnd kostlichen Hy- || storien vnd exempel. zů vnderweisung seiner kind. Jn frantzosischer sprach || begriffen. Vnd durch den Edlen Fürnemen vnd Strengen Herren || Mar- || quart vom Stein Ritter vnd Landuogt zů Montpellicart. Jn teütsch || transferirt vnd getzogen. Vahet sich an seligklich. || […]

[Bl. M 5^{r} endet mit: …] Der Spiegel der tugent vnd Ersamkeit. Durch den Hochberümbten || Ritter vom Thurn. Mit schönen lieblichen vnd kostlichen Hystorien vnd || Exempeln. Zů vnderweisung vnd lere seiner kind. in Frantzosischer sprach || begriffen. Vnd durch den Edlen Frummen vnd Strengen Herren Mar || quart vom Stein. Ritter vnd Lantuogt zů Montpellicart. in Teütsch trans- || ferit vnd getzogen. Zů Augspurg in der Keiserlichen Stat. Jm Jar nach || der gebůrt Cristi vnsers Herren Tausent Vierhundert Fünffundneüntzig || Gedruckt durch Hanns Schauren. Endet sich seligklich. .Got sey lob.

[74] Bl. (sign. A 8, B 6 – M 6, davon die letzten 3 S. leer) 2° – Titelholzschnitt und 45 Holzschnitte im Text (darunter der Titelholzschnitt als Wiederholung), mit seitlicher Randbordüre (Titelholzschnitt mit vollständiger Randbordüre); Zierinitialen und einfache Majuskelinitialen; es handelt sich um Nachschnitte der Holzschnitte von 1493. – Harvey B 1; *HKJL* 1, 278

Deutsch von Marquart von Stein. Augsburg: Johann Schönsperger 1498. – Digital in: SB Berlin – Preußischer Kulturbesitz, Digitalisierte Sammlungen (Ex.: Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz: Inc. 243)

[Bl. a 1^{r}:] Der Ritter vom Turn || von den Exempeln der || gotsforcht vnd erberkeit || [Abb.]

[Bl. a 2^{r} beginnt mit:] Der spiegel der tugent vnd ersamkeit. durch den || Hochberümbten Ritter vom Turn. Mit schön vnd kostlichen Hystori || en vnd Exempel. zů vnderweisung seiner kinde. Jn Frantzoischer sprach || begriffen. Vnd durch den Edlen fürnemen vnd strengen herren || Mar- || quart vom Stein Ritter vnd

Lantuogt zů Montpellicart. in Teütsch || transferrirt vnd getzogen. Vahet sich an seligklich. || […]

[Bl. m 5r endet mit: …] Der spiegel der tugent vnd ersamkeit. durch den hochberümbten Rit || ter vom Turn. mit schönen lieblichen vnd kostlichen hystorien vnd exem- || peln. zů vnderweisung vnd lere seiner kinde. in Frantzosischer sprach be- || griffen. Vnd durch den edlen frumen vnd strengen herren Marquart || vom Stein ritter vnd lantuogt zů Montpellicart. in Teütsch transfe- || rirt vnd getzogenn. Zů Augspurg in der keiserlichen Statt. im iar nach der geburt Cristi vnsers herren. M.cccc.xcviij. Gedruckt durch Hann || sen Schönsperger. Endet sich seligklichen. Got sey lob.

[74] Bl. (sign. a 8, b 6 – m 6, davon die 3 letzten S. leer) 2° – Titelholzschnitt und 45 Holzschnitte im Text (darunter der Titelholzschnitt als Wiederholung), mit seitlicher Randbordüre (Titelholzschnitt mit vollständiger Randbordüre); wenige Zierinitialen und einfache Majuskeln; Zierleisten weichen von denen den vorherigen Ausgaben ab, die Holzschnitte sind identisch mit denen der Ausgabe 1495. – Harvey B 2; *HKJL* 1, 278

16. Jahrhundert

Deutsch von Marquart von Stein. Basel: Michael Furter 1513. – Digital in: BSB München, Digitale Sammlungen (Ex.: Bayerische Staatsbibliothek, München: Rar. 2168)

[Bl. A 1r:] Der Ritter || vom Turn. || von den exem || plen der Gotz || forcht vnd er || berkeit.

[Bl. A 2r beginnt mit:] Der spiegel der Tugenden vnd Ersamkeit durch || den hochberümpten Ritter vom Turn: mit schonen vnd kost- || lichen hystorien vnd Exempel: zu vnderwisung syner kind. || in Frantzosischer sprach begriffen: vnd durch den Edlen für- || nemen vnd Strengen: herrnn Marquart vom Stein Ritter || vnd Landvogt zu Montpellicart: in Tütsch transferiert vnd || gezogen: fahet sich an selliclich. || […]

[Bl. M 5v endet mit: …] Der Spiegel der Tugent vnnd Ersamkeyt || durch den hochberümten Ritter vom Thurn mitt schönen || vnd kostlichen hystorien Exemplen/ zů vnderwisung syner || kynd/ jn Frantzösischer sprach begriffen/ vnd durch den || Edlen fürnemen vnd Strengen/ herrn Marquart || vom Steyn Ritter/ vnnd Landtuogt zů Mont- || pellicart / jn tütsch transferiert vnnd gezogen || Zů Basel jn dem jar nach Christi ge- || burt. 1493 vnd yetz nüw getruckt || durch Michael Furter jm ior als || man zalt. Tusent. Fünffhundert || vnnd xiij. Jar geendet || vff sant Elyzabet- || ten tag.

[74] Bl. (sign. A 8, B 6 – M 6, davon das letzte Bl. leer) 2° – Titel in Rotdruck, in Kartusche eingelegt und mit Schmuckinitiale; Titelrückseite mit ganzseitigem Holzschnitt sowie 45 Holzschnitte im Text (darunter einer als Wiederholung); die Holzschnitte sind identisch mit denen von 1493; die Zierleisten fehlen oder sind abweichend; Titel auf Bl. A 2r sowie Schmuckinitiale in Rotdruck; Initialschmuck teils identisch mit dem der Ausgabe 1493, teils erneuert. – Harvey c (A 2); *HKJL* 1, 278; *VD 16*, L 651

Französisch. Paris: [Hémon Le Fèvre] für Guillaume Eustace 1514. (Enth. außerdem Bl. lxxiiiv – lxxxvv: [Albertano da Brescia:] Mélibée et Prudence; ab Bl. lxxxvv: La Tour Landry: Le guidon des guerres.) – Digital in: BnF, Paris – Gallica (Ex.: Bibliothèque Nationale de France, Paris: RES-Y2-22)

[Bl. a ir:] Le cheualier de la tour. || Et le Guidon des guerres Nouuellement imprime a || Paris pour Guillaume eustace libraire du roy. || Cum puillegio regis || . [Verlagssignet, darin unten: Guillaume eustace] || Ilz se vendent en la rue neufue nostre dame a lenseigne || De agnus dei/ ou au palais au troisiesme pillier. Et en la || rue sainct iacques a lenseigne du crescent.

[Bl. xcvv endet mit: …] Cy fine ce present volume intitule le cheualier De la tour et le || guidon des guerres Jmprime a paris lan mil cinq cens & quatorze || le neufiesme iour de nouembre. Pour Guillaume eustace libraire || […]

[4], xcv, [1] Bl. (sign.: A 4, B 6 – R 6, davon die letzte S. leer) 2° – Im Text 23 verschieden große Holzschnitte, sowie 1 Doppelholzschnitt zum *Guidon des guerres*; zu Beginn und am Ende der gleiche großformatige Holzschnitt (anderes Verlagssignet); Schmuckinitialen; 2 Textstellen sind ausgespart oder überklebt (= Holzschnitte?).

Niederländisch. Brüssel: Thomas van der Noot 1515. – Ex.: Library of Congress, Washington: BJ 1533/C4 S6/ Rosenwald Coll.; davon Faksimile: Brüssel: Bibliothèque Royale Albert Ier 1960 (Ex.: Bibliothèque royale de Belgique, Brüssel: L.P. 511 C.; Abschrift nach Faks.-Ex.)

[Bl. a 1r:] den spiegel der || duecht ende der eerbaerheyt vol schoone historien || ende exempelen. || [Holzschnitt]

[Bl. v 4r endet mit: …] Dit boeck es ter eeren gods ende tot salicheit van || alle menschen/ vvt de ouerlantsche tale ghetransla || teert ende gheprint in de princelijcke stat van Brue || sele/ bi mi thomaes vander noot. Op onser lieuer || Vrouwen auont half ooscht Jnt iaer ons Heeren || duysent vijfhondert ende vijfthiene

[104] Bl. (sign.: a 1 – v 4 [meist 6er-, einige 4er-Lagen]) 8° – Holzschnitt auf Titelseite (Schreiber am Pult) und letzter Seite (Druckermarke).

Französisch. Paris: Michel Le Noir 1517. (Enth. außerdem: [Albertano da Brescia:] Mélibée et Prudence; La Tour Landry: Le guidon des guerres.) – Ex.: Bayerische Staatsbibliothek, München: Res/4 P.o. gall. 73a, Beibd.1[8]

[Bl. a i^r:] Le cheualier de la tour. || Et le guidon des guerres nouuelement imprime a Paris || [Holzschnitt]

[Bl. z 6^r endet mit: …] Cy fine ce present volume intitule le cheualier de la || tour et se guidon des guerres Nouuellement imprime || a Paris lan mil cinq cens & dixsept le quatriesme iour || de feurier. Par michel le noir Libraire iure en luniuer || site de Paris demourant en la grant rue saint iaques || A lenseigne de la roze blanche couronnee.

[122] Bl. (sign.: (a 4, b 4, c 8, d 4, e 4, f 8, g 4, h 4, i 8, k 4, l 4, m 8, n 4, o 4, p 8, q 4, r 4, s 8, t 4, v 4, x 8, y 4, z 6) 4° – Großformatiger Titelholzschnitt; im Text 6 Holzschnitte; Schmuckinitialen; letzte Seite mit Verlagssignet.

Deutsch von Marquart von Stein. Straßburg: Johann Knobloch 1519 – Digital in: ÖNB Wien, Digitale Bibliothek (Ex.: Österreichische Nationalbibliothek, Wien: 58.V.38)

[Bl. i^r:] Der Ritter vom turn || Oder der Spiegel der Tugent vnd || Ersamkeyt/ mit gar schönen vnd köstlichen hy- || storien Exemplen/ zů vndwisung syner kynd. || [Abb.]

[Bl. ij^r beginnt mit:] Der spiegel der Tugenden vnd Ersam- || keit den hochberümpten Ritter vom Turn. mit schon || en vnd Kostlichen hystorien vnd Exempel. zů vnderwisung || syner Kind. in Frantzosischer sprach begriffen. vnd durch den || Edlen fürnemen vnd Strengen. hernn Marquart vom Stein. || Ritter vnd Landtuogt zů Montpellicart. in Tütsch tranß- || feriert vnd gezogen. fahet sich an sellicklich.

[Bl. c.xviij ^{v} endet mit: …] Der Spiegel der Tugent vnd Ersam- || keyt durch den hochberümten Ritter vom Thurn mitt || schönen vnnd kostlichen hystorien Exempelen/ vnder- || wisung siner kynd/ in Frantzösischer sprach begrif- || fen/ vnd durch den Edlen fürnemen vnd Stren- || gen/ herrn Marquart vom Steyn Ritter/ vnd || Landtuogt zů Montpelllicart/ in Tütsch || tranßferiert vnd gezogen jn dem jar na- || ch Christi geburt Dusent fierhundert || nüntzig vnnd dry jar. Jetz nüw ge- || truckt zů Straßburg durch den || Ersamen Johannem Knob- || louch/ Am sybenden tag des || Mertzens. Als man zalt || M.ccccc. vnd xix.jar.

c.xviij, [6] Bl. (sign.: A 8, B 4, C 4, D 8, E 4, F 4, G 8, H 4, J 4, K 8, L 4, M 4, N 8, O 4 [O 1 doppelt vorh.], P 4, Q 8, R 4, S 4, T 4, V 8, x 4, Y 4, Z 8, davon das

8 Eckrich nennt in ihrer Edition (1970, IV) eine weitere Ausgabe von 1517 (Jehan Trepperel and Jehan Jehannet), in der Edition von Offord (1971, XX) wird letztere Ausgabe als einzige des Jahres 1517 aufgeführt.

letzte Bl. leer) 4° – Titel mit Holzschnitt (erstmals mit der Buchübergabe-Szene) und Schmuckinitiale; 45 Holzschnitte im Text (darunter der Titelholzschnitt als Wiederholung); die Holzschnitte sind identisch mit denjenigen von 1513, jedoch ohne Randleisten; Schmuckinitialen und einfache Majuskeln; nach dem Kolophon folgt ein Register. – Harvey d (C); *HKJL* 1, 278*; VD 16*, L 652

Deutsch nach Marquart von Stein. Protestantische Umarbeitung. Straßburg: Jakob Cammerlander 1538. – Digital in: BSB München, Digitale Sammlungen (Ex.: Bayerische Staatsbibliothek, München: 2° L. eleg. M. 96 m/2)

[Bl. 1r: Blattmarke] Der Ritter vom Thurn/ Zuchtmaister [Blattmarke] || der Weiber vnd Junckfrawen. || ANweisung der Junck- || frawen vnd Frawen/ wesz sich eyn jede || in jrem standt/ gegen jderman in diser arglistigen Welt/ || mit geberden/ sitten vnd worten/ halten sol/ Auß beiden || Testamenten/ Altem vnd Neuwem/ historien/ von frummen vnd || bösen Weibern hierin zůsammen gesetzt/ die bösen || zůfliehen/ vnnd die gůtten zů eym Eben- || bildt an zůnemmen. || [Abb.] || Von neuwem verteutscht/ vnd getruckt zů Straßburg || beim M. Jacob Cammerlander von Mentz.|| Anno M. D. XXXViij. ||

[Bl. 2r beginnt mit:] Vorred des Edlen/ fürnemmen || vnd strengen herren Marquart vom || Steyn/ Ritter/ vnd Landtuogt zů Montpellicart. || […]

[4] Bl. (sign: [i], ij, iij, [iv]), lv, [1] Bl. (sign.: A 4 – O 4) 2° – Titel mit dreifach eingefasstem Holzschnitt und Kopfleiste; weitere 25 von den bisherigen Ausgaben abweichende Holzschnitte im Text, 1 weiterer am Ende; 2 Holzschnitte kommen je zweimal vor; zu Beginn große Initialen, dann einfache Majuskeln. – Harvey e (D); *HKJL* 1, 279*; VD 16*, L 653

Deutsch nach Marquart von Stein. Protestantische Umarbeitung. Frankfurt am Main: David Zöpfel für Conrad Rühel 1560. – Ex.: Ratsbibliothek Lüneburg (?)[9]*; Abschrift nach Ed. Harvey 1988, 48–53*

[Bl. 1r:] Ritter vom || Thurn. || Zuchtmeister der Wei- || ber vnd Junckfrawen. || Auß Biblischen vnd weltlichen || Historien/ ein schöne vnd kurtze anwei- || sung der Junckfrawen vnd Frawen/ weß || sich ein jede in jhrem Stand halten soll. Auß || dem Frantzösischen newlich wi- || der Verteutscht vnd || vbersehen. || Zu Franckfurt am Main/ bey || Dauid Zöpffel || Jm Jar || M.D.LX.

[Bl. 1v: Verlagssignet mit Unterschrift:] Conradus Rihel

[Am Ende:] Getruckt zů || Franckfurt am Main || bey David Zöpffel || im M.D.L.X. || Jar.

[2], clxv Bl. (sign. A – X) 8° – Im Text 20 Holzschnitte (davon kehren zwei zweimal wieder). – Harvey f (E); *HKJL* 1, 279; *VD 16,* ZV 16007

9 Eine diesbezügliche Anfrage blieb unbeantwortet

Deutsch nach Marquart von Stein. Protestantische Umarbeitung. Frankfurt am Main: Johann Lechler für Sigmund Feyerabend und Simon Hüter 1564. – Ex.: Bibliotheca Bodmeriana, Cologny (Genf)

[Bl. A 1r:] Ritter vom Thurn || Zuchtmeister der || Weiber vnd Junckfrawen/ || Auß Biblischen vnd Weltlichen Hi- || storien/ ein schöne vnd kurtze anweisung der || Junckfrawen vnd Frawen/ weß || sich ein jede || in jhrem Stand halten soll. Auß dem || Frantzösischen newlich wi- || der verteutscht vnd || vbersehen. || [Verlagssignet] || Getruckt zů Franckfurt am Mayn || [Linie] || M.D.LXIIII.

[Bl. Y 7v:] Getruckt zů Franckfurt am || Main/ bey Johan Lechler/ in verle- || gung Sigmund Feierabend || vnd Simon Hüter. || [Verlagssignet] || 1564.

[176] Bl. (sign.: A 8 – Y 8, das letzte Bl. ist leer) 8° – Titel mit Rotdruck und Verlagssignet; im Text 19 Holzschnitte (davon kehren zwei zweimal wieder); zu Beginn große Initialen, dann einfache Majuskeln. – Harvey h (Z); *HKJL* 1, 279

Deutsch nach Marquart von Stein. Protestantische Umarbeitung. Frankfurt am Main: Martin Lechler für Sigmund Feyerabend 1572. – Digital in: BSB München, Digitale Sammlungen (Ex.: Bayerische Staatsbibliothek, München: P. lat. 1948)

[Bl. 1r:] Ritter vom Thurn. || Zuchtmeister der || Weiber vnd Jungfrauwen/ || Auß Biblischen vnd Weltlichen Hi- || storien/ ein schöne vnd kurtze anweisung der || Jungfrauwen vnd Frawen/ weß sich ein jede in || jhrem Stand halten soll. Auß dem Frantzö- || sischen neuwlich wider verdeutscht || vnd vbersehen. || [Verlagssignet] || Getruckt zu Franckfurt am Mayn/ || M. D. LXXII.

[Bl. 174r:] Gedruckt zu Franckfurt || am Mayn/ durch Martin || Lechler/ in verlegung Sigmund || Feyerabendts. || Verlagssignet] || M. D. LXXII.

173, [1] Bl. (sign.: A 8 – X 8, Y 6, davon die letzte S. leer) 8° – Im Text 19 Holzschnitte (davon einer zweimal); Schmuckinitialen; Titel mit Rotdruck. – Harvey i (G); *HKJL* 1, 279; *VD 16,* L 654

Deutsch nach Marquart von Stein. Protestantische Umarbeitung. In: Buch der Liebe. Frankfurt am Main: Johann Feyerabend für Sigmund Feyerabend 1587. Bl. 214r – 314v. – Digital in: UB Basel, e-rara (Ex.: Universitätsbibliothek Basel: Wack. 688)

[Bl. ir:] Das Buch der Liebe/ || Jnhaltendt || Herrliche Schön || Historin Allerley alten || vnd newen Exempel || […] || [Abb.] || Jn gegenwertiger Form vnd zierlicher Teutscher Sprach/ mit kurtzen verständtlichen Sum- || marien vber alle Capitel/ auch schönen Figuren/ auffs new zugericht/ vnd in Truck || geben/ dergleichen vor nie gesehen. || Franckfurt am Mayn/ in verlegung Sigmund Carln Feyerabendts. || [Linie] || M. D. LXXXVII.

[Bl. 285r beginnt mit:] Der Ritter vom Thurn. || Spiegel der Tugendt vnnd Ehrsam- || keit der Weiber vnd Jungfrauwen/ durch den Hochberühmpten || Ritter vom Thurn/ mit schönen nützlichen/ Biblischen vnnd Weltlichen || Historien/

zu vnterweisung seiner Kinder/ in Frantzösischer Sprach || beschrieben/ aber jetzundt von neuwem dar- || auß verteutscht. || […]

Gesamtwerk: [iii], 395 Bl. (sign.: A 6, B 4, C 4 [usw.] – Eeeee 4, Fffff 5, davon die letzte S. leer) 2° – Darin: Ritter vom Thurn: Bl. 214r – 314v (sign.: Bbbb 3 – Jiii 4). – 30 Holzschnitte im Text (davon einer dreimal); Schmuckinitialen. – Harvey j (H); *HKJL* 1, 279; *VD 16,* B 8959

Deutsch nach Marquart von Stein. Protestantische Umarbeitung. Frankfurt am Main: Martin Lechler für Peter Kopf 1593. – Ex.: Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel: 497.15 Quod. (a)

[S. 1:] Ritter vom Thurn/ || Das ist: || Spiegel der Tu- || gent vnd Ehrsamkeit der Wei- || ber vnd Jungfrawen/ durch den Hoch- || berühmpten Ritter vom Thurn/ mit schönen || nützlichen/ Biblischen vnd Weltlichen Historien/ zu vn- || terweisung seiner Kinder/ in Frantzösischer Spraach || beschrieben/ aber jetzundt von neuwem darauß || verteutscht/ vnd in Truck || gegeben. || [Verlagssignet] || Getruckt zu Franckfurt am Mayn/ || M. D. XCIII.

[Bl. T 7v:] / Getruckt zu Franckfurt am || Mayn/ durch Martin Lech || ler/ in verlegung Petri || Kopffij || [Verlegersignet] || M. D. XCIII.

299, [3] S. (sign.: A 8 – S 8, T 7) 8° – 18 Holzschnitte im Text (davon einer zweimal); Initialschmuck. Titel mit Rotdruck. – Harvey k (J); *HKJL* 1, 279; *VD 16,* L 655

17. Jahrhundert

Deutsch nach Marquart von Stein. Protestantische Umarbeitung. O.O.u.V. 1605. – Digital in: BSB München, Digitale Sammlungen (Ex.: Staatliche Bibliothek Regensburg: 999 Germ. 112)

[Bl. 1r:] Ritter von Thurn. || Zuchtmeister || der Weiber vnnd || Jungfrawen. || Aus Biblischen vnnd Weltlichen || Historien/ ein schöne vnd kurtze anwei- || sung der Jungfrawen vnnd Frawen/ || wes sich ein jede in jhrem Stan- || de verhalten sol. || Aus dem Frantzösischen newlich || wieder verdeutscht vnd vbersehen. || [Abb.] || Gedruckt im Jahr 1605.

136 Bl. (sign.: A 8 – R 8) 8° – Titelholzschnitt und 17 weitere Holzschnitte im Text; große Initialen; Titel mit Rotdruck. – *HKJL* 1, 279, nicht bei Harvey und *VD 17*

Deutsch nach Marquart von Stein. Protestantische Umarbeitung. Nürnberg: Michael und Johann Friedrich Endter 1682. –Digital in: Wolfenbüttler Digitale Bibliothek / Wolfenbuettel Digital Library – WDB (Ex.: Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel: Lm 18a)

[Bl. A ir:] Ritter von Thurn. || Zuchtmeister || der Weiber und || Jungfrauen. || Aus Biblischen und Weltlichen || Historien eine schöne und kurtze Anweisung ||

der Jungfrauen und Frauen/ wie sich ein || jede in ihrem Stand verhal- || ten soll. || Aus dem Frantzösischen in das || Teutsche übersetzt. || Mit Röm. Käis. Maj. Freyheit nicht nachzudrucken. || [Abb.] || Nürnberg/ in Verlegung Michael und || Johann Friederich Endters. 1682.

[5] Bl., 243, [3] S. (sign.: A 8 – Q 8, davon die 3 letzten S. leer) 8° – Titelholzschnitt und 11 weitere Holzschnitte im Text; Schmuckinitiale, dann große Initialen; Titel mit Rotdruck. – Harvey m (K 2); *HKJL* 1, 279; *VD 17*, 23:328662S

19. Jahrhundert

Englisch. Auszug (= Vorwort Caxtons und Prolog La Tour Landrys). In: Ames, Joseph [u. a.]: Typographical antiquities. Vol. 1. London: William Savage für William Miller 1810. S. 202 – 208. – Digital in: BSB München, Digitale Sammlungen (Ex.: Bayerische Staatsbibliothek, München: 4 Typ. 2 m-1). – Reprint: Hildesheim: Olms 1969 (Anglistica & Americana; 19) (Ex.: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln: HL/Dbg20/10–1). – EA 1749.

[S. III:] Typographical Antiquities; || Or || The History Of Printing || In || England Scotland And Ireland: || Containing || Memoirs of our Ancient Printers, || And A || Register Of The Books Printed By Them. || Begun by the late Joseph Ames, F.R. & A. SS. || Considerably augmented by William Herbert, of Cheshunt, Herts; || And now greatly enlarged, with Copious Notes, || And Illustrated With Appropriate Engravings; || Comprehending the History of English Literature, and a View of the || Progress of the Art of Engraving, in Great Britain; || By The Rev. Thomas Frognall Dibdin. || [Linie] || Vol. I. || [Linie] || London: || Printed For William Miller, Albemarle Street, || By William Savage, Bedford Bury. || 1810.

[S. 202: …] 27. The Knyght Of The Toure. Translated oute of || Frenssh in to our maternall Englysshe tongue by me || william Caxton; whiche book was ended and fynys- || shed the first day of Juyn the yere of our Lord MCCCC || lxxxiij And enprynted at Westmynstre the last day of || Janyuer the fyrst yere of the regne of kynge Rycharde || the thyrd. (1484) Folio. (Type No. 4.) || […]

S. 202–208. – Gesamttitel mit Rotdruck.

Deutsch nach Marquart von Stein. Protestantische Umarbeitung. In: Volksromane. Hrsg. von Oskar Ludwig Bernhard Wolff. Th. 8. Leipzig: Otto Wigand 1850. – Ex.: Landesbibliothek Mecklenburg-Vorpommern Günther Uecker, Schwerin: Ob IV 120

[Broschurtitel:] Volksromane. || Herausgegeben || von || Prof. O. L. B. Wolff. || [Linie] || Achter Theil. || [Linie] || Der Ritter vom Thurn. || [Linie] || Leipzig, Verlag von Otto Wigand. || 1849.

[S. 1:] Der Ritter vom Thurn. || [Linie] || Ein Spiegel der Tugend und Ehrsamkeit der Weiber und Jung- || frauen, durch den hochberühmten Ritter vom Thurn mit schönen || und nützlichen biblischen und weltlichen Geschichten zur Unterhaltung || seiner Kinder geschrieben. || [Linie] || Leipzig, || Verlag von Otto Wigand. || 1850.

171, [1] S. 8° – Harvey n (L)

Französisch. Edition. Hrsg. von Anatole de Montaiglon. Paris: P. Jannet 1854 ([Bibliothèque Elzévirienne]). – Digital in: BSB München, Digitale Sammlungen (Ex.: Bayerische Staatsbibliothek, München: Paed. Th. 5835). – Reprint: Nendeln: Kraus 1972; Millwood, N.Y: Kraus 1982 (Ex.: Universitätsbibliothek Bamberg)

[S. iii:] Le Livre || Du Chevalier || De La Tour Landry || Pour l'enseignement de ses filles || Publié d'après les manuscrits de Paris et de Londres || Par || M. Anatole De Montaiglon || Ancien élève de l'Ecole des Chartes || Membre résidant de la Société des Antiquaires de France || [Abb.] || A Paris || Chez P. Jannet, Libraire || [Linie] || MDCCCLIV

lxiv, 303 S. 8° – Titelvignette und weiterer Ornamentalschmuck.

Englisch. Auszug. Übers. von Alexander Vance. An: La Sale, Antoine de: The history and pleasant chronicle of Little Jehan de Saintré. London: Chapman and Hall 1862. – Digital in: Hathi Trust – Digital Library (Ex.: Harvard University Library, Cambridge MA) – Weitere Ausgabe ebd. 1868, gedruckt in Dublin (Ex.: British Library, London: 12410.dd.5)

[S. 1:] The || History And Pleasant Chronicle || Of || Little Jehan De Saintré, || And Of The Lady Of The Fair Cousins; || Without being any otherwise named; || Together With The Book Of The || Knight of the Tower, Landry, || Which He Made For The Instruction Of His Daughters; || (By way of Selection), || Both Now Done Into English || By || Alexander Vance, || Author Of Romantic Episodes Of Chivalric And Mediaeval France. || London: || Chapman And Hall, 193 Piccadilly. || MDCCCLXII.

[2. arab. Zählung, S. 3:] The Book || Of The || Knight of the Tower, Landry, || Which He Made For The Instruction Of His Daughters, || (By way of selection). || Now Done Into English || By || Alexander Vance. || London: Chapman And Hall 193 Piccadilly. || MDCCCLXII.

112 S. 8°

Englisch. Edition. Hrsg. von Thomas Wright. London: N. Trübner 1868. – Digital in: BSB München, Digitale Sammlungen (Ex.: Bayerische Staatsbibliothek, München: P.o. angl. 313r-33)

[1. ungez. S.:] Early English Text Society. 33 || [Linie] || The Book || of the || Knight of La Tour-Landry, || Compiled for the Instruction of his Daughters; ||

Translated From The Original French Into English || In The Reign Of Henry VI, And Edited For The || First Time From The Unique Manuscript || In The British Museum, With An || Introduction And Notes, || By || Thomas Wright, Esq., M.A., F.S.A., M.R.S.L. &c. &c. || Corresponding Member of the Imperial Institute of France || (Académie des Inscriptions et Belles Lettres). || London: || Published For The Early English Text Society, || By N. Trübner & Co., 60, Paternoster Row. || [Linie] || MDCCCLXVIII. || Price Eight Shillings.

[2], 24, XV, [1], 227, [1], 13, [1] S. 8°

Französisch. Auszug. Übers. und komm. von Charles Dubois-Melly. Geneve [u.a.]: Georg 1897. – Ex.: Bibliothèque Nationale Suisse, Berne: L Theol 3652/13

[1. ungez. S.:] Un || Chapitre Du Livre || De Messire De La Tour-Landry || 1372 || (Est-il permis à une honnête femme ou fille d'être amoureuse ?) || Traduction libre et analyse || Par || DuBois-Melly || M. E. de l'Institut genevois. Membre correspondant de l'Académie || de Savoie, etc., etc., Chevalier de la couronne d'Italie. || [in Bordüre:] Tirée à 125 exemplaires || Genève || Georg et Co, libraires-éditeurs || Bale Et Lyon: Mème Maison || [Linie] || 1897

[2], 16 S. 8°

20. Jahrhundert

Englisch. Auszug. Hrsg. von Gertrude Burford Rawlings. [Ill.: Garth Jones]. London: George Newnes 1902. – Ex.: Universitäts- und Forschungsbibliothek Erfurt/Gotha, Forschungsbibliothek Gotha: HH 5023 B 72.902. – Weitere Ausg.: London: George Newnes; New York: James Pott 1904 (Digital in: Internet Archive)

[S. 3, in figürlicher Rahmung:] The Booke Of || Thenseygnementes || And Techynge || That The Knyght || Of The Towre || Made To His || Doughters || London || Published By || George Newnes Ltd. || MCMII

[S. 1: …] Edited With Notes And A Glossary || By Gertrude Burford Rawlings

229, [3] S. 8° – Holzschnitttitel und 6 weitere Holzschnitte; Schmuckinitialen und Titel in Rotdruck.

Englisch. Edition. Hrsg. von Thomas Wright. Rev. ed. [von John Munro]. London: Kegan Paul, Trench, Trübner 1906. – Digital in: Internet Archive (Ex.: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln: S 30/157). – Reprint: New York: Greenwood Press 1969 (Ex.: Universitätsbibliothek Trier: np 26061); Woodbridge, Suffolk [u. a.]: Boydell & Brewer 2000 (Ex.: Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek, Hannover: 2002/2043)

[S. III:] The Book || of the || Knight of La Tour-Landry, || Compiled for the Instruction || of his || Daughters; || Translated From The Original French Into

English || In The Reign Of Henry VI, And Edited For The || First Time From The Unique Manuscript || In The British Museum, Harl. 1764, And || Caxton's Print, A.D. 1484, With An || Introduction And Notes || By || Thomas Wright, Esq., M.A., F.S.A., M.R.S.L. &c. &c. || Corresponding Member of the Imperial Institute of France || (Académie des Inscriptions et Belles Lettres). || [Revised Edition, 1906] || London: || Published For The Early English Text Society, || By Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., Ltd., Dryden House, 43 Gerrard Street, Soho, W. || [Linie] || MDCCCCVI. || (1868)

XXXVI, 268 S. 8°

Englisch. Edition. Hrsg. von G. S. Taylor. Einl. von Dominic Bevan Wyndham Lewis. London: John Hamilton [1930]. – Ex.: Bayerische Staatsbibliothek, München: Paed. Th. 6717n. – Weitere ill. Ausg. in 4°-Format: London: The Verona Society 1930 (Ex.: British Library, London: Cup.510.caf.9)

[S. III:] The || Book Of The Knight || Of La Tour-Landry || Edited By G. S. Taylor || With An Introduction By || D. B. Wyndham Lewis || [Schmuckvignette] || London || John Hamilton LTD. || Publishers

xxiii, [1], 298, [6] S. 8°

Editionen und Bearbeitungen ab 1950

Französisch. Edition. Hrsg. und komm. von Helen M. Eckrich. Diss. New York 1970. – Teildigitalisat in: DigitalResearch@Fordham. – Ex. in Universitätsbibliothek Bonn: 72/8908

An edition of Le Livre du chevalier de La Tour Landry pour l'enseignement de ses filles. By sister Helen M. Eckrich, O.S.F. … New York, Fordham Univ., Diss., 1970. – Druckausg. nach Mikrofilm, Ann Arbor, Michigan: Univ. Microfilms 1970; N.A. 1980.

XXXVII, 242, 3 Bl. 8°

Englisch. Edition. Hrsg. von Marguerite Yvonne Offord. London [u. a.]: Oxford Univ. Press 1971. – Ex.: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln: 2C6625

The Book of the Knight of the Tower. Transl. by William Caxton. Ed. by M. Y. Offord. Publ. for The Early English Text Society. London [u. a.]: Oxford Univ. Press 1971 (Early English Text Society: Suppl. Ser.; 2, 1971)

xlix, [1], 301, [1] S. 8°

Französisch. Edition. Hrsg. und komm. von Camillo Marazza. Milano: Editrice Viscontea 1971. – Ex.: Biblioteca di discipline umanistiche, Bologna: PUV0817654

G. de la Tour Landry: Livre pour l'enseignement de ses filles. A cura di Camillo Marazza. Milano: Editrice Viscontea 1971 (Collana dell'Istituto di lingue straniere, Sezione francese; Serie 2, vol. 3)

LXVI, 146 S. 8°

Deutsch von Marquart von Stein. Textkritische Edition. Hrsg. u. komm. von Ruth Harvey. Berlin: Schmidt 1988. – Ex.: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln: 1a7959-1

Marquard vom Stein: Der Ritter vom Turn. Krit. hrsg. von Ruth Harvey. Berlin: Schmidt 1988 (Texte des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit; 32)

303 S. 8°

Schwedisch. Edition. Übers. u. hrsg. von Gustaf Holmér. Stockholm: Gidlund 1990. – Ex.: Stockholms Stadsbibliotek. – Hörbuch: Enskede: TPB 2008

Geoffroy de La Tour Landry. En bok till mina döttrar. I översättning och med kommentarer av Gustaf Holmér. Stockholm: Gidlund 1990.

187, [1] S. 8°

Deutsch von Marquart von Stein. Textkritische Edition. Aus dem Nachlass von Ruth Harvey hrsg. von Peter Ganz u. a. Berlin: Schmidt 1996. – Ex.: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln: 1a7959-2

Marquard vom Stein: Der Ritter vom Turn. Kommentar. Aus dem Nachlaß von Ruth Harvey hrsg. von Peter Ganz … Berlin: Schmidt 1996 (Texte des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit; 37)

204 S. 8°

Englisch. Neuerzählung von Rebecca Barnhouse. New York: Palgrave Macmillan [u. a.] 2006. – Ex.: Bayerische Staatsbibliothek, München: 2007.74

The Book of the Knight of the Tower. Manners for young medieval women. Rebecca Barnhouse. New York: Palgrave Macmillan [u. a.] 2006.

vi, [2], 248 S. 8°

Sekundärliteratur

Bodar, Antoine: De Titelpagina van de Spieghel der Duecht. In: Leids kunsthistorisch jaarboek – LKJ (1983), H. 2, 221–228.

Brüggemann, Theodor/Brunken, Otto (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. [1:] Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570. Stuttgart: Metzler 1987. – Als bibliographischer Nachweis zit.: *HKJL* 1.

Brunken, Otto: [Beitrag zu:] Geoffroy Chevalier de Latour-Landry (2. Hälfte 14. Jhdt.): Der Ritter vom Turn. Von den Exempeln der gotsforcht vnd erberkeit. Aus dem Französischen von Marquart vom Stein (ca. 1425/30 – 1495/96). Basel 1493. In: Theodor Brüggemann/Otto, Brunken (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. [1:] Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570. Stuttgart: Metzler 1987, 739–778.

Eckrich, Helen M.: Introduction. In: An edition of Le Livre du chevalier de La Tour Landry pour l'enseignement de ses filles. By sister Helen M. Eckrich, O.S.F. … New York, Fordham Univ., Diss., 1970, III-XII.

Hahn, Reinhard: Marquarts von Stein ‚Ritter vom Turn' im Urteil der Literaturgeschichte. In: Mediävistische Literaturgeschichtsschreibung (1992), 249–262.

Hahn, Reinhard: Zu Marquarts von Stein ‚Ritter vom Turn'. In: Archiv für Kulturgeschichte 74 (1992), H. 1, 125–146.

Harvey, Ruth: Geschichte des Textes. In: Marquard vom Stein: Der Ritter vom Turn. Krit. hrsg. von Ruth Harvey. Berlin: Schmidt 1988 (Texte des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit; 32), 9–72; als bibliographischer Nachweis zit.: Harvey.

Harvey, Ruth: Prolegomena to an edition of „Der Ritter vom Turn" In: Peter F. Ganz u. a. (Hrsg.): Probleme mittelalterlicher Überlieferung und Textkritik. Oxforder Colloquium 1966. Berlin: Schmidt 1968.

Harvey, Ruth/Ganz, Peter: Marquard vom Stein: Der Ritter vom Turn. Kommentar. Aus dem Nachlass von Ruth Harvey hrsg. von Peter Ganz … Berlin: Schmidt 1996 (Texte des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit; 32).

Keesman, Wilma/Oudejans, Nico/Pleij, Herman: Een Nederlandse bewerking van de ‚Chevalier de la Tour' in de Rosenwaldcollectie: Den Spieghel der Duecht van 1515. In: Spektator 12 (1982/83), H. 2, 89–118.

Pleij, Herman: De wereld volgens Thomas van der Noot, boekdrukker en uitgever te Brussel in het eerste kwart van de zestiende eeuw. Muiderberg: Coutinho 1982 (Online).

Verzeichnis der im deutschen Sprachbereich erschienenen Drucke des XVI. Jahrhunderts: VD 16. [Bearb./Hrsg.:] BVB, Bibliotheksverbund Bayern; Bayerische Staatsbibliothek. München: BVB; BSB 2006 ff. – Online-Ausg.; Druckausg. 1983 ff.; als bibliographischer Nachweis zit.: *VD 16*.

Verzeichnis der im deutschen Sprachraum erschienenen Drucke des 17. Jahrhunderts: VD 17. [Bearb./Hrsg.:] Herzog-August-Bibliothek Wolfenbüttel; Bayerische Staatsbibliothek; Staatsbibliothek zu Berlin, Preußischer Kulturbesitz. Berlin: SBB-PK; Wolfenbüttel: HAB 2007 ff. – Online-Ausg.; als bibliographischer Nachweis zit.: *VD 17*.

Abbildungen

Abb. 1: *Der Ritter vom Turn von den Exempelu der gotsforcht vnd erberkeit. – Titelblatt der ersten deutschen Ausgabe durch Marquart von Stein. Basel: Michael Furter für J[ohann] B[ergmann von Olpe] 1493. – Exemplar: Bayerische Staatsbibliothek München: Rara 631, Bl. A 1^{r}.*

Maria Linsmann (Köln)

„Wir alle für immer zusammen". Kindheitsdarstellungen im Bilderbuch vom 19. bis zum 21. Jahrhundert

I.

Bilderbücher sind im besten Falle ein künstlerisches, in jedem Falle aber ein zeitgeschichtliches und kulturhistorisches Dokument von großer Aussagekraft. Auf einer vordergründigen Ebene erzählen Bilderbücher, vor allem im 19. Jahrhundert, in Text und Bild mehrheitlich Geschichten zur Belehrung, später dann auch zur Unterhaltung der kindlichen Leser, sie können deren Fantasie anregen, sie zum genauen Wahrnehmen auffordern oder sie in fremde Welten entführen. Bilderbüchern ist jedoch durchgängig eine zweite, parabolische Ebene inhärent, denn immer geben sie, zumindest implizit, auch Auskunft über die Zeit ihrer Entstehung, über die Rolle des Kindes, die vorherrschenden gesellschaftlichen und pädagogischen Vorstellungen und nicht zuletzt über die Sichtweise der Erwachsenen auf das Kind.

Wie hat sich der Blick der Erwachsenen auf das Kind und damit zugleich das Bild des Kindes selbst in den letzten 150 Jahren verändert? Was verraten uns die im Bilderbuch evozierten Kindheitsbilder über die Rolle des Kindes, über das erwünschte bzw. unerwünschte Verhalten von Kindern, über ihr Verhältnis zu Eltern und Erziehern, über ihre Lebensumstände und ganz allgemein über die jeweils vorherrschenden Vorstellungen von Kindheit? Diesen Fragen will ich im Folgenden anhand ausgewählter, aussagekräftiger Beispiele aus der Geschichte des Bilderbuchs nachgehen.

Zum Einstieg wähle ich ein Werk, das nicht nur in Deutschland, sondern weit darüber hinaus bekannt ist, nämlich Heinrich Hoffmanns *Struwwelpeter* (1844), von dem manche Quellen behaupten, es sei nach der Bibel das meistgelesene Buch der Weltliteratur überhaupt. Text und Bild stammen von dem Frankfurter Arzt Heinrich Hoffmann (1809–1894), der das Buch als Weihnachtsgeschenk für seinen vierjährigen Sohn fertigte, nachdem er im Buchhandel kein passendes Buch für ihn gefunden hatte.

Es dürfte das erste Bilderbuch sein, in dem Kinder ganz ausdrücklich und obendrein mit einer gewissen Wonne gegen elterliche Regeln und Autoritäten verstoßen. Die Konsequenzen dieses kindlichen Verhaltens sind drastisch, unausweichlich und folgen umgehend. So gesehen also ist das Buch eine Warnung für

alle Kinder, denen die Folgen eines Regelübertritts äußerst anschaulich vor Augen geführt werden. Vergleicht man allerdings die Urfassung des *Struwwelpeter* mit späteren Ausgaben, so bietet sich ein etwas anderer und durchaus differenzierterer Blick auf das unangepasste Kind.

Die Abbildung in der Urfassung von 1844 zeigt einen Struwwelpeter mit wirren Haarsträhnen, die ihm ins Gesicht hängen, mit langen gewundenen Fingernägeln und einem zarten, durchaus sensibel gestalteten Gesicht (vgl. Hoffmann 1844). Sie zeugt von einem ärztlich interessierten, genauen Blick auf das undisziplinierte und triebgesteuerte Kind und verrät ein gewisses Einfühlungsvermögen in die kindliche Psyche. Heinrich Hoffmann selbst berichtet, dass ihm seine Gabe zum Zeichnen und Erzählen oft bei der Behandlung seiner kleinen Patienten geholfen habe (Hoffmann 1979, 92). 1858 wurde der Druck des *Struwwelpeter* von der Lithografie auf den Holzschnitt umgestellt, was eine Überarbeitung der Bilder notwendig machte. Diese wurde von Hoffmann zwar selbst vorgenommen, aber er fügte sich dabei ganz offensichtlich bestimmten drucktechnischen und möglicherweise auch verkaufstechnischen Notwendigkeiten. In der neuen, bis heute verbreiteten Fassung stehen die Haare des Struwwelpeter nun wie ein Strahlenkranz gleichmäßig und geordnet von seinem Kopf ab, die Nägel bilden eine gerade Verlängerung der Finger und insgesamt erscheinen die Zeichnungen gegenüber der ersten Fassung nun aufwändiger und stärker dem damals herrschenden Geschmack angepasst. Das Gesicht des Struwwelpeter ist nun das eines älteren Kindes, es erscheint puppenhafter und schematischer. Vordergründig vermitteln Text- und Bildebene vor dem Hintergrund der biedermeierlichen Lebensauffassung ein eindeutiges Bild von einem unartigen Kind und seinen unerwünschten Verhaltensweisen. Zugleich aber wird dieses Bild durch die karikierende, fast satirische und surreale Überzeichnung auf der Text- wie Bildebene konterkariert. Die Figuren des Struwwelpeter, des Zappelphilipp, des Suppenkaspar, des Hans-Guck-in–die-Luft und des Daumenlutscher nehmen bestimmte Verhaltensweisen und in ihren Extremformen auch Krankheitsbilder vorweg, die die heutige pädagogische Diskussion prägen, darunter Essstörungen und Aufmerksamkeitsdefizitstörungen mit und ohne Hyperaktivität. Hoffmanns ursprünglicher Blick auf das Kind war also keineswegs nur der des warnenden und strafenden Erziehers, sondern vielmehr der eines erfahrenen und scharf sowie genau beobachtenden Arztes, der abweichendes Verhalten registriert und durchaus mit einem gewissen Einfühlungsvermögen darstellt.

Der große Erfolg von Hoffmanns *Struwwelpeter* führte dazu, dass schon bald Variationen und Nachahmungen auf dem Markt auftauchten, die sogenannten ‚Struwwelpetriaden'. Zu den bekanntesten Vertretern dieser Gattung zählt die Adaption von F.K. Waechter aus dem Jahr 1970.

Auf dem Cover zu sehen ist erneut die zentrale Figur des Struwwelpeter, der diesmal allerdings äußerst selbstbewusst, ein Schild mit der Aufschrift „Anti“ hochhaltend, breitbeinig und fest nicht mehr auf einem Sockel, sondern auf einem kahlen Hügel vor einem trostlos wirkenden Häuserblock steht (vgl. Waechter 1970, Umschlag). Seine Haare ähneln nicht nur denen der Hoffmann’schen Figur sie sind zugleich auch modisches Attribut, das Gesicht ist nicht mehr verschlossen, sondern zeigt ein selbstbewusstes Lächeln. Auffallend sind der leichte und zugleich treffsichere Strich Waechters und seine Fähigkeit, die karikierende Darstellung mit psychologischem Feingefühl für die Besonderheiten der dargestellten Figur zu verbinden. Das Selbstbewusstsein von Waechters Protagonisten manifestiert sich auch auf der Textebene:

> Wenn die Kinder artig sind, kommt zu ihnen das Christkind; wenn sie, ohne Lärm zu machen, still sind bei den Siebensachen, beim Spazierengehen auf den Gassen, stur und brav sich führen lassen, dann passiert es nur zu leicht, dass der Unsinn niemals weicht: 70 Jahre und noch länger sind sie bange und noch bänger vor Polente, Nachbarsfrau, Gottes Thron und Kohlenklau. Von den hochgestellten Leuten lassen sie sich willig beuten. Darum sei nicht fromm und brav wie ein angepflocktes Schaf, sondern wie die klugen Kinder froh und frei. Das ist gesünder. (Waechter 1970, [1])

Während also in Hoffmanns *Struwwelpeter* unangepasstes Verhalten unerwünscht und mit drastischen Strafen und Konsequenzen belegt wurde, findet sich in Waechters Adaption eine fast diametral entgegengesetzte Haltung. Das angepasste, brave Kind wird als dumm und ‚ungesund‘ gebrandmarkt, gewünscht wird ein freies und unangepasstes Kind, das gegen Autoritäten aufbegehrt; Waechter fordert die Kinder ganz explizit zu Widerspruch, Streitfreudigkeit und Provokation auf.

F.K. Waechter, 1937 in Danzig geboren und 2005 in Frankfurt gestorben, arbeitete nach einer Ausbildung zum Gebrauchsgrafiker zunächst zwei Jahre lang in einer Freiburger Werbeagentur. 1962 kam er als Chefredakteur nach Frankfurt zur neugegründeten Zeitschrift *Pardon*. Außerdem war er als Zeichner für die Zeitschriften *Konkret* und *Twen* tätig und veröffentlichte einige parodistische Bücher für Erwachsene. Der *Anti-Struwwelpeter* war ursprünglich nicht als Kinderbuch geplant; das Werk wurde jedoch von Anhängern der antiautoritären Erziehung als progressives Gegenstück zu Hoffmanns *Struwwelpeter* begrüßt und als Kinderbuch eingeordnet. Allerdings sollte sich in den folgenden Jahren zeigen, dass das Werk tatsächlich eher von einem erwachsenen Publikum rezipiert wurde und sich auf Dauer nicht als Kinderbuch durchsetzen konnte. Es ist somit zugleich ein früher Vorläufer für einen Trend, der in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat: das All-Age-Bilderbuch. Dass das Buch aber

auch von Kindern gelesen und geliebt wurde, belegt ein einschlägiges Zitat von Peter Härtling:

> Die skurrile Schärfe des alternativen Struwwelpeters von F.K. Waechter beeinflusste die Ansichten unserer Jüngsten, die damals eben zu lesen und zu lernen begann, so sehr, daß sie, wann immer ich die Kinder rügte, sie sollten das Essen nicht stehen lassen, und an meinen Hunger während der Kriegszeit erinnerte, Waechter über den Tellerrand wegzitierte […] (Härtling 2006, 43)

Waechter selbst äußerte sich Jahre später etwas differenzierter über die Intention und den Erfolg seines bis heute bekanntesten Werkes:

> Ja, da gibt es Teile, die typisch pädagogisch sind, obwohl der Ansatz damals eher ein satirischer als ein pädagogischer war. Es war komisch, den Hoffmann um 180 Grad zu drehen und das Autoritäre ins Antiautoritäre zu verkehren. Und es war eher für die gedacht, die den Original-Struwwelpeter schon kennen. Mittlerweile ist es wohl von meinen Kinderbüchern das meistverkaufte. Das ist komisch, obwohl so komisch eigentlich auch wieder nicht, weil es ja nach wie vor die Erwachsenen sind, die Kinderbücher kaufen. Für den Abschnitt mit den ‚Protzkindern' schäme ich mich heute übrigens. Das ist so typisch pädagogisch, so ‚pädagogisch-pädagogisch'. Da bin ich auf einen Pädagogik-Dampfer gehüpft, auf dem ich mich ungern tummle. Ich glaube, daß mein antipädagogischer Ansatz letztlich viel geschickter ist. (Preissner o. J.)

Das Buch und auch Waechters eigene Ausführungen zeigen nicht nur deutlich, wie sich gewandelte pädagogische Vorstellungen über das Bild des Kindes im Bilderbuch niederschlagen, sondern auch, wie sich die pädagogischen Vorstellungen der Eltern, d. h. der Bilderbuchkäufer und ihre Sicht auf das ‚ideale' Kind auf die Auswahl des zu kaufenden Bilderbuches auswirken.

Bereits um 1870 war in Hamburg ein erstes weibliches Gegenstück zum *Struwwelpeter* erschienen, die *Struwwelliese*, mit einem Text von Julius Lütje und Bildern von Franz Maddalena. Sehr viel größere Verbreitung als dieses Buch allerdings fand jedoch eine Fassung der *Struwwelliese* aus den 1950er Jahren.

Dieses auch heute noch erhältliche Pappbilderbuch zeigt nur allzu deutlich die Erziehungsideale der 1950er Jahre: Pünktlichkeit, Gehorsam, Bravheit und vor allem: Sauberkeit und Ordnung. Die Protagonistin entspricht zu Beginn der Erzählung diesem Bild allerdings überhaupt nicht: Sie trägt zerrissene, ungepflegte und schmutzige Kleidung, heruntergerutschte Strümpfe, sie hat wirre Haare, weit aufgerissene, dunkle Augen, und selbst der kleine Hund mag nicht bei ihr bleiben, weil sie so abstoßend ist (vgl. Greifoner/Schmitt-Teichmann o. J., Umschlag). Ihr Äußeres korrespondiert mit ihrem Verhalten: Sie will sich nicht waschen, stört in der Schule, isst kein Gemüse und macht jede Menge Unsinn. Schließlich aber wird sie durch einen Autounfall und den anschließenden Aufenthalt im Krankenhaus

geläutert und tritt am Ende der Handlung völlig verändert in Erscheinung (vgl. Greifoner/Schmitt-Teichmann o. J.).

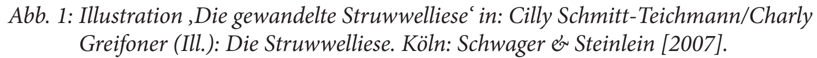


Abb. 1: Illustration ‚Die gewandelte Struwwelliese' in: Cilly Schmitt-Teichmann/Charly Greifoner (Ill.): Die Struwwelliese. Köln: Schwager & Steinlein [2007].



Nun trägt die ehemalige Struwwelliese saubere, adrette Kleidung, eine frische weiße Schürze, hat ein Lächeln im Gesicht und selbst ihre Augen haben die Farbe gewechselt; sie strahlen nun in unschuldigem Blau. Sie verkörpert damit eine Idealvorstellung vom Kind in den 1950er Jahren, dem nachzueifern die intendierten Leserinnen dadurch implizit angehalten waren.

Zuletzt ein Blick auf eine aktuelle Version des Struwwelpeters aus dem Jahr 2009. Wilfried von Bredow und die junge Illustratorin Anke Kuhl übertragen unter dem Titel *Lola rast und andere schreckliche Geschichten* das Motiv des Struwwelpeters in die Jetztzeit und präsentieren sieben Geschichten von Kindern, die zu viel fernsehen, sich nicht die Zähne putzen, ihr Zimmer nicht aufräumen oder sich rüpelhaft im Straßenverkehr verhalten. Bereits in dieser kurzen Aufzählung zeigt sich eine Verschiebung im Hinblick auf das, was als erwünschtes bzw. uner-

wünschtes Verhalten gewertet wird. Besonders interessant im Zusammenhang mit dem Bild der geläuterten Struwwelliese ist die Figur der Anna-Lena aus *Lola rast*.

Abb. 2: Ausschnitt aus ‚Die schöne Anna Lena' in: Anke Kuhl/Wilfried von Bredow: Lola rast und andere schreckliche Geschichten. Leipzig: Klett Kinderbuch 2009.



Anna-Lena ist der geläuterten Struwwelliese optisch nicht unähnlich: Der Betrachter erblickt ein Mädchen mit ordentlicher und schleifchenverzierter Frisur, das mädchenhafte Kleidung trägt, und weit aufgerissene blaue Augen und ein aufgesetzt wirkendes Lächeln hat. Was allerdings in den 1950er Jahren als Idealbild galt, hat sich innerhalb von sechzig Jahren in der Bewertung fundamental gewandelt: Anna-Lena wird nun, vergleichbar dem früheren Struwwelpeter als Warnung dargestellt.

> Anna-Lena will nicht laufen. Höchstens mal zum Kleiderkaufen. Sie packt Täschchen in die Tüte, dazu Kleider, Blusen, Hüte, Ballerinas, Ringelsöckchen, Glitzerschmuck und falsche Löckchen, Rüschenröcke, kurz und lang. Der Mutter wird es langsam bang. (Kuhl/von Bredow 2009, 13)

So wird Anna-Lena im Text beschrieben, und eines Tages ereilt auch sie die Konsequenz für ihr Verhalten: Anna-Lena mutiert zur Puppe und kann sich nicht mehr bewegen. „Die Eltern stehen traurig rum. Ihr Puppen-Kind bleibt still und stumm. Steif sitzt es da tagein, tagaus und muss nie mehr zum Spielen raus." (Ebd., 2009, 15) Aus dem Idealbild der 1950er Jahre ist nun ein abschreckendes Beispiel geworden – sowohl das Kindheitsbild als auch das bei ihm erwünschte Verhalten haben einen grundlegenden Wandel erfahren.

Die bildliche Darstellung braver, idealtypischer Mädchenfiguren ist allerdings kein Alleinstellungsmerkmal der 1950er Jahre, sondern hat seine Wurzeln bereits im 19. Jahrhundert, wie das Werk *Glückliche Stunden* (1897) der schwäbischen Kinderbuchautorin Cornelie Lechler (1857 – ca. 1950) anschaulich demonstriert.



Abb. 3: Umschlag in Chromolithografie in: Cornelie Lechler: Glückliche Stunden. Ein Panoramabilder-Buch mit Gedichten. Nürnberg: Stroefer [1897].



Cornelie Lechler verfasste rund 200 Kinderbücher, die sich vor allem dem Alltag von Kleinkindern widmeten, wobei Lechlers Sichtweise im Rückblick durchaus kritisch betrachtet wurde:

> Nichtigkeiten werden zu umfangreichen Reimereien und Geschichten aufgeplustert. Die vorgestellte Welt ist absolut harmonisch und idyllisch und spiegelt den Alltag der gut situierten Bürgerhäuser. (Sichelschmidt 1977, 326)

Diese Einschätzung gilt in besonderem Maße den Illustrationen zu Lechlers Texten. Zu sehen ist ein rundlich-rosiges, blondgelocktes kleines Mädchen mit sauberer Rüschenkleidung und Strohhut, auf einer Bank sitzend und mit einem Hund spielend (vgl. Abb. 3). Der Hund ist ebenfalls brav und macht ‚Männchen', um einen Keks zu erhalten. Den Bildinhalten korrespondiert die Farbgebung: Es dominieren pastellige Farben und dabei vor allem die Farbe Rosa in Kombination mit mit Hellgrün und Hellblau. Die Haltung des Kindes ist unnatürlich, sein Gesicht puppenhaft und starr. Das im Titel Werkes verheißene Glück hat hier einen bildlichen Ausdruck gefunden, der heutigen Betrachtern sehr fremd erscheint.

In den 1960er Jahren waren jedoch auch in Bilderbüchern bereits andere Kindheitsbilder vorherrschend. Als einer der wichtigsten Vertreter dieses neuen Kindheitsbildes ist Moritz Sendak (1928–2012) zu nennen, der wohl bedeutendste Kinder- und Bilderbuchillustrator des 20. Jahrhunderts. Er hat über 80 Bücher für Kinder illustriert und zum Teil auch selbst geschrieben. Er wurde mit allen wichtigen Preisen unter anderem mit dem Hans Christian Andersen Award und dem Astrid Lindgren Preis ausgezeichnet. Insbesondere sein Werk *Wo die wilden Kerle wohnen* (1963, dt. 1967) nimmt innerhalb der Geschichte des Bilderbuchs einen herausragenden Platz ein; wird hier doch erstmals ganz bewusst der Blick auf die inneren Empfindungen und die Psyche des Kindes gerichtet und auch seinen destruktiven Empfindungen Raum im gegeben. Dargestellt ist der Protagonist Max als ein wilder Junge im Wolfspelz, der mit der Gabel hinter dem fliehenden Hund herjagt (vgl. Sendak 1967, [9]). Seine Körperhaltung und sein Gesichtsausdruck verraten Wildheit, Freude und Spaß an diesem, von seinen Eltern sicher nicht gewünschten Verhalten. Der tolle Sprung, die weit aufgerissenen Augen, der freudig geöffnete Mund – das alles zeigt die genaue Erfassung der kindlichen Freude an diesem typisch kindlichen, wilden und unangepassten Verhalten. Als die Mutter mit ihm schimpft, antwortet er mit dem Satz: „Ich fress‘ dich auf!“ (Ebd., [10]) Auch hier folgt die Konsequenz umgehend, Max wird ohne Essen in sein Zimmer geschickt.

Dort steht er nun, still, die Augen erschreckt bis fragend aufgerissen, den Kopf der verschlossenen Zimmertür zugewandt, mit geschlossenem Mund und heruntergezogenen Mundwinkeln (vgl. ebd., [11]). Es gelingt Maurice Sendak, Max‘ Gefühle zwischen Entrüstung, Erschrecken und Trauer auf eine sehr nachvollziehbare Weise ins Bild zu setzen.

Nach seiner Fantasiereise zu den wilden Kerlen ist Max wohlbehalten und durchaus zufrieden in sein Zimmer zurückkehrt (vgl. ebd., [41]). „bis in sein Zimmer, wo es Nacht war und das Essen auf ihn wartete, und es war noch warm“ (ebd., [40]). Die angeführten Beispiele zeigen ein neues Verständnis für und eine neue Sichtweise auf kindliche Verhaltensweisen. Das glückliche Ende der Erzählung steht auch für eine pädagogische Auffassung, die kindliche Aggressionen und Allmachtsfantasien

zulässt, sie annimmt und ihnen auch Raum im Bilderbuch zugesteht. Das Bild des Kindes ist nun ein sehr vielschichtiges und differenziertes geworden: Es wird als Wesen mit vielfältigen, psychologischen Regungen und Empfindungen ins Bild gesetzt und als eigene Persönlichkeit mit komplexem Charakter wahr- und angenommen.

Dieses neue und differenzierte Bild des Kindes manifestiert sich auch in den Darstellungen des Kölner Illustrators Nikolaus Heidelbach, der zu den wichtigsten deutschen Bilderbuchillustratoren der Gegenwart zählt.

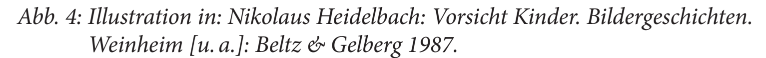


Abb. 4: Illustration in: Nikolaus Heidelbach: Vorsicht Kinder. Bildergeschichten. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg 1987.



Aus der Untersicht zu sehen ist ein noch relativ kleines Mädchen, das die Erwachsenen aus dem Fenster heraus mit Farbbeuteln bewirft, damit sie „lustiger aussehen.“ (Vgl. Abb. 4) Sein Gesicht zeigt einen triumphierenden Ausdruck, sein Mund ist zu einem breiten Grinsen verzogen, sein Gesichtsausdruck verrät Zufriedenheit mit sich und seinem Tun. Fenster und Haus allerdings zeugen

ebenso wie die vorbeihastenden, mit sich selbst beschäftigten Erwachsenen von einem eher trostlosen und abweisenden Lebensumfeld des Kindes. Der Wunsch des Kindes, sein Umfeld „lustiger" aussehen zu lassen, ist daher durchaus nachvollziehbar. In der Illustration zeigt sich ein einfühlsamer und differenzierter Blick auf das Kind, das alles andere als süß und niedlich ist und in gewisser Weise sogar sehr unkindlich erscheint; deutlich wird auch hier das gesteigerte Interesse an den Beweggründen und Motivationen kindlichen Verhaltens.

II.

In einem zweiten Schritt möchte ich mich nun mit dem Bild des spielenden Kindes beschäftigen, das in der Bilderbuchillustration traditionell eine große Rolle spielt, und daher ebenfalls wichtige Rückschlüsse auf die gesellschaftlich vorherrschenden Kindheitsbilder zulässt.

Abb. 5: ‚Wiegenlied für die Puppe', Lithografie in: Oscar Pletsch: Für kleine Leute. Eßlingen: Schreiber 1869.



Beginnen möchte ich mit einem Werk aus dem 19. Jahrhundert von Oscar Pletsch (1830–1888), einem Schüler von Ludwig Richter, der sich schon früh auf die Darstellung von Kindern spezialisierte. In Berlin geboren, ging er zum Studium nach Dresden, wo er bis 1855 arbeitete, bevor er nach Berlin zurückkehrte. 1860 gelang

ihm mit dem Buch *Die Kinderstube in 36 Bildern* ein erster großer Erfolg. Von da an veröffentlichte er bis 1881 in jährlicher Folge ein Kinderbuch und war bald einer der beliebtesten und erfolgreichsten Kinderbuchillustratoren seiner Zeit. Wie die Abbildung zeigt, war für ihn, ganz in der Tradition des romantischen Kindheitsbildes, die Kindheit sowohl ein Ort der Idylle als auch eine Zeit des Glücks sowie der Geborgenheit. Zu sehen ist ein kleines Mädchen, das, ganz in sein Spiel versunken, seine Puppe zu Bett bringt und sorgfältig zudeckt. Das damals vorherrschende Ideal der fürsorglichen Mutter wird hier als Vorbild auch für das nachahmende Spiel des Kindes genommen – eine Katze gesellt sich als Freund und Beobachter der friedlichen Szenerie hinzu. Einerseits zeugt diese Darstellung von einer genauen Beobachtung der kindlichen Körperhaltung und des kindlichen Spiels, andererseits aber ist eine gewisse Idealisierung der Kindheit und des Kindes unübersehbar:

> Seine [Pletschs] Holzstiche können stellvertretend für ein erfolgreiches Bildkonzept stehen, dass die Vorstellung einer Buchillustration für Kinder nachhaltig geprägt hat und bis in die Gegenwart prägt. […] Seine Tendenzen sind Lebensferne, Naturhinwendung und Rückwärtsgerichtetheit; seine Merkmale sind ein bühnenhafter Aufbau, die Anhäufung des Bildraumes mit detailhaften, pittoresken Attributen und eine verniedlichende, typisierende Darstellung der Figuren. (Thiele 2000, 19f.)

Noch sehr viel weiter getrieben wird die Tendenz zur Verniedlichung im folgenden Beispiel.

Abb. 6: Paul Krieger: ‚Die Geschwister‘, Chromolithografie in: Auerbachs Deutscher Kinder-Kalender auf das Jahr 1890. Leipzig: Fernau [1889].



— 108 —

liebte Puppe, Schweſter Minchen. Minchen hatte ein ganz reizendes, hell-blaues Kleid an, mit dazu paſſendem Hut; ſie war genau wie Linchen ſelbſt angezogen.

Mancher Mitreiſende lächelte beim Anblick des putzigen Pärchens, des zierlichen Mädchens und ihres getreuen verkleinerten Abbildes.

Zu sehen ist, wie es im Text heißt, ein „putziges Pärchen" (Krieger [1889]). Der Illustrator Paul Krieger hat Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts zahlreiche Kinderkalender illustriert, wobei besonders interessant ist, dass dem Betrachter erst bei genauerem Hinsehen klar wird, das es sich bei dem Pärchen um Kind und Puppe handelt. Beide sitzen aufrecht, brav und steif nebeneinander, tragen die gleiche Kleidung und haben das gleiche artifiziell wirkende Lächeln. Die Szenerie erscheint starr und unbelebt, das Kind spielt nicht wirklich mit der Puppe, sondern wirkt seinerseits völlig steif und puppenhaft – so das Idealbild der 1890er Jahre, bei der das lebendige Kind seine eigenen Bedürfnisse offensichtlich völlig aus dem Blick verloren hat.

In welchem Ausmaß Kindheitsdarstellungen von den gesellschaftlichen Vorstellungen von Kindheit überformt waren (und sind), zeigt sich umso deutlicher, je größer die zeitliche Distanz zwischen Autorgegenwart und heutigem Betrachter ist – wie die Bilderbücher des Ersten Weltkrieges bereits sehr anschaulich unter Beweis stellen.

Das Bilderbuch von Paul Telemann zeigt eine auf den ersten Blick eine vergnügliche und idyllische Szenerie: Eine Gruppe kleiner Mädchen sitzt auf einer Bank und strickt – wie man dem Text entnehmen kann – Socken für die deutschen Soldaten, die im Ersten Weltkrieg an der Front sind (vgl. Telemann 1915). Selbst das Kleinste von ihnen, offensichtlich noch ein Kleinkind, das einen Schnuller im Mund hat, hilft schon fleißig mit und hält ein Wollknäuel. Im Text heißt es dazu:

> Heut‘ sprach unser Mütterlein, Mädels ihr müsst fleißig sein! Dürft nicht mehr mit Spielen, Singen Euren ganzen Tag verbringen. Unsere Lieben wollen haben, von euch tausend Liebesgaben! Vater bei den Russen ist. Onkel Hans als Kavallerist reitet ins Franzosenland. Vetter Fritz wie euch bekannt, ist auf Britenjagd gezogen, schaukelt auf den Meereswogen. Kalt schon ist die schwarze Nacht, wenn der gute Fritz dort wacht. Auch im bösen Schützengraben, sie viel Not zu leiden haben. Und manch tapferer Soldat, niemand in der Heimat hat, der ihm etwas schicken kann! Lustig an die Arbeit ran, schaut auf euer Vorbild hin, in Berlin – die Kaiserin! Mädels kommt mal alle her. Glaubt mir, es ist gar nicht schwer, einen Strumpf zu stricken. (Telemann 1915)

Dieses Werk von Paul Telemann gehört zur Gruppe der sogenannten Kriegsbilderbücher, einer singulären Erscheinungsform von Bilderbüchern vor allem für jüngere Kinder während des Ersten Weltkrieges, die in dieser Form selbst in der Propaganda- und Kriegsliteratur des Dritten Reiches keine Entsprechung gefunden hat. Schon die Bezeichnung „lustig" im Titel des Buches mutet aus heutiger Perspektive in Zusammenhang mit der expliziten Kriegspropaganda eher befremdlich an, ebenso wie das Ideal des fleißig für die Soldaten Socken strickenden Kindes. Im Hinblick auf die Darstellung fällt erneut eine gewisse Verniedlichung der Kinder auf; den Mädchen wohnt etwas Rundlich-Puppenhaftes und Harmloses inne. Die Gesichter der Kinder sind nicht einmal ansatzweise individualisiert oder ausgeformt und bieten somit ein ideales Projektionsfeld sowohl für die Intentionen des

Verfassers wie auch für die Projektionen der Leser. Das unausgesprochene Bild des Kindes, das hinter dieser Darstellung steht, ist das eines ungeformten Wesens, das offen ist für jede Form der Beeinflussung und Vereinnahmung.

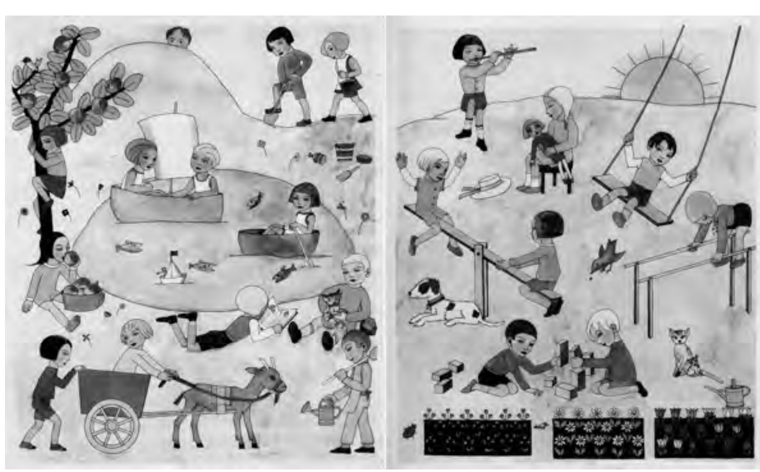
Idealisierte, idyllische Kindheitsbilder bleiben aber nicht auf die Epoche des Kaiserreichs und des Ersten Weltkrieges beschränkt, sondern sind auch typisch zumindest für einen Teil der Bilderbuchproduktion in der Weimarer Republik, wie sich u. a. an den Werken von Else Wenz-Vietor ablesen lässt.

In dem Bilderbuch *Die Schule im Walde* tanzt eine Schar singender, blonder, kleiner Mädchen mit Blumenkränzen im Haar Ringelreihen auf einer Blumenwiese, umschwirrt von farbigen Schmetterlingen (vgl. Wenz-Vietor/Holst/Reinheimer 1931). Die feine Zeichnung ist gekennzeichnet durch große Naturtreue und eine sorgfältige Ausgestaltung der Details. Else Wenz-Vietor (1882–1973) studierte an der Kunstgewerbeschule in München und war zunächst als Entwurfszeichnerin für Glas, Porzellan und Möbel tätig. In den 1920er und 30er Jahren entwickelte sie sich zu einer der produktivsten und bekanntesten Bilderbuchillustratorin Deutschlands. Alle ihre Bücher evozieren Idealbilder von glücklichen Kindern in einer ebenso harmonisch dargestellten Natur mit einem idyllischen, von keinem Konflikt getrübten familiären Umfeld.

Im Gegensatz zur Epoche des Kaiserreichs zeichnen sich die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts durch eine Vielfalt der Bilderbuchstile aus – wie u. a. an den zeitgleich mit den Werken von Sophie Reinheimer erschienenen Bilderbüchern von Tom Seidmann-Freud abzulesen ist.



Abb. 7: Illustrationen in: Tom Seidmann-Freud: Buch der erfüllten Wünsche. Ein Bilderbuch. [Potsdam]: Müller & Kiepenheuer [1929].



Tom Seidmann-Freud (1892–1930) – ihr eigentlicher Vorname war Martha Gertrud – war eine Nichte Sigmund Freuds. Sie studierte an der Akademie der Bildenden Künste in Berlin und schuf eine Reihe vielbeachteter Bilderbücher und Fibeln. 1937 wurden ihre Arbeiten von den Nationalsozialisten verboten. Inmitten einer Ideallandschaft mit See, früchtetragendem Baum und Blumenbeeten erkennt man zahlreiche, in ihr Spiel und ihr Tun versunkene Kinder. Die Illustration ist äußerst flächig angelegt (vgl. Abb. 7). Überschneidungen werden vermieden. Die Farbigkeit ist hell und blass, manchmal satt, manchmal aber auch zart und durchscheinend. Die Figuren wirken extrem stilisiert, fast ein wenig marionettenhaft. Auch in den Bilderbüchern von Tom Seidmann-Freud wird Kindheit als ein Idealzustand, als eine Idylle dargestellt, jedoch auf eine eher zurückgenommene Weise. Die Kinder sind vertieft in ihr Spiel, sie scheinen eins zu sein mit sich und ihrer Umgebung, in Harmonie miteinander, mit der Natur und den sie begleitenden Tieren. Sie erscheinen nicht mehr ausschließlich niedlich, sondern sind gekennzeichnet durch eine gewisse Wachheit und Ernsthaftigkeit. Klaus Rüdiger Werner betont, dass Tom Seidmann-Freud die kindlichen Rezipienten immer als selbstständige Leser und ernsthafte Betrachter akzeptiert habe (vgl. Werner 1977, 374). Dazu gehört auch, dass sie klischeehafte und stereotype Darstellungen vermeidet, sondern sich im Gegenteil auch bei ihren Kindheitsdarstellungen um den Anschluss an stilistische Ausrichtungen der damaligen zeitgenössischen Kunst wie etwa den Kubismus oder die neue Sachlichkeit bemüht.

Spielende Kinder bleiben auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein zentrales Thema der Bilderbuchillustration, allerdings mit völlig anderen Akzeptsetzungen, wie u. a. an den Werken von Nikolas Heidelbach abzulesen ist.

Nikolaus Heidelbach hat seinem Buch *Das Elefantentreffen* den Untertitel *5 dicke Angeber* gegeben. Diese fünf Protagonisten liegen satt und zufrieden auf dem Sofa und erzählen sich Angebergeschichten (vgl. Heidelbach 1984). Die Kartoffelchips sind aufgegessen, die Limonade ist ausgetrunken und vor allem – die Eltern und der große Bruder sind ausgesperrt, was an der verrammelten Türklinke unschwer erkennbar ist. Heidelbachs kindliche Akteure sind dick, ungesund, träge und damit alles andere als süß oder niedlich. Sie beschäftigen sich mit Essen und Angeben, und es geht ihnen gut dabei. Dabei schaffen sie sich ihren eigenen Rückzugsraum, ihren Freiraum fern von elterlichen und anderen Sozialisationsinstanzen. Heidelbach zeichnet ein ungeschöntes und in gewisser Hinsicht auch realistisches Bild heutiger Kindheit, aber er verurteilt seine Protagonisten nicht, sondern aus seiner Darstellung spricht Humor und auch eine deutlich erkennbare Sympathie für die „dicken Angeber“. Es sind vor allem die erwachsenen Mitleser, die sich zunächst schwer getan haben mit Heidelbachs Kindheitsdarstellungen, da sie ihr Idealbild vom niedlichen und süßen Kind in sein Gegenteil verkehrt sahen.

Dennoch sind Heidelbachs Kindheitsdarstellungen stilbildend geworden, nicht nur für das 20. Jahrhundert, sondern auch über die Jahrtausendwende hinaus. Zunehmend rücken die Illustratoren kindliche Figuren ins Bild, deren Verhalten weniger von Angepasstheit als von Kindgemäßheit zeugt. So auch Antje Damm in ihrem Bilderbuch *Räuberkinder* von 2009.

Auch Damms Akteure entsprechen nicht dem traditionellen Kindheitsideal. In diesem Pappbilderbuch, das 2009 für den deutschen Jugendliteraturpreis nominiert wurde, verstoßen die beiden Protagonisten gegen alle Regeln der Erwachsenenwelt und des guten Benehmens. Und sie tun es mit größtem Spaß und sichtbarem Vergnügen. Anders aber als in Hoffmanns *Struwwelpeter* bleibt hier das unartige, unangepasste Verhalten folgenlos. Wie in Heidelbachs *Elefantentreffen* tauchen gar keine Erwachsenen mehr auf, die Kinder scheinen mit ihrem Verhalten letztlich auf sich selbst verwiesen. Aus der Darstellung der Kinder spricht viel Verständnis und auch viel Sympathie für deren Verhalten. Auf der vorletzten Seite sieht man beiden Akteure zusammen auf einem Stuhl stehen – aus Angst vor einer Maus. „Aber wenn's mal so richtig drauf ankommt“, heißt es da im Text, „dann halten sie zusammen, die Räuberkinder“ (Damm 2009, [19]) und auf der letzten Seite schließlich ist zu lesen: „Nein, du bist doch nicht etwa auch ein Räuberkind?“ (Ebd., [21]) Es manifestiert sich ein gewandeltes Bild vom Kind, das nun mit seinen ‚Unartigkeiten‘ angenommen wird, dessen Verhalten als typisch kindlich toleriert wird. Das Räuberkind scheint in jedem Kind zu stecken und wird als selbstverständlicher Bestandteil kindlicher Identität akzeptiert.

III.

In einem letzten Teil dieses Beitrags soll ein bislang noch nicht hinreichend berücksichtigter Aspekt kindlicher Identität genauer in den Blick genommen werden: die visuelle Interaktion zwischen Kindern und Eltern. Auch sie weist ein hohes Maß an zeitdiagnostischem Potenzial hinsichtlich der Kindheitsbilder unterschiedlicher Epochen auf – vor allem bei einer diachronen Betrachtung.

Adrian Ludwig Richter (1803–1884) war einer der bedeutendsten Maler und Zeichner der deutschen Romantik und des Biedermeiers. Nach einem Studium an der Kunstakademie Dresden unternahm er mehrjährige Reisen nach Russland und Italien. Später unterrichtete er an der Staatlichen Zeichenschule in Meißen und wurde Nachfolger seines Vaters als Lehrer an der Dresdner Kunstakademie. Ab 1836 begann er Bücher, Zeitschriften und Kalender zu bebildern. Im großen Erfolg der von ihm illustrierten Bücher manifestierte sich das wachsende Bedürfnis des gebildeten bürgerlichen Lesepublikums nach illustrierten Büchern, insbesondere nach sogenannten ‚Familienbüchern‘, die Eltern und Kinder gemeinsam lesen und betrachten konnten. Ein sehr anschauliches Beispiel bildet die Illustra-

tion zu Schillers bekanntem Gedicht *Das Lied von der Glocke* (1799). Sie zeigt den Idealtypus der ‚Hausfrau und Mutter', die – nur mit leichter Handarbeit beschäftigt – eine Kinderschar beaufsichtigt und anleitet. Die größeren Mädchen sind, entsprechend dem Vorbild der Mutter, mit Näharbeiten beschäftigt, die Knaben mit Zeichnen und Lesen. Haustiere wie Hund und Katze fügen sich harmonisch in diese friedliche idyllische Szenerie ein. Alle Figuren tragen bauschige zeitlose Kleidung und haben etwas Kindlich-Unausgeprägtes in ihren Gesichtszügen. Niedrige Kindermöbel, ein Kruzifix an der Wand, Bilder und häusliche Gegenstände auf einem Regal sind Insignien eines bürgerlich geprägten Haushaltes:

> Richter entwirft in seinen Zeichnungen Vorstellungen des bürgerlichen Lebens und der familiäre Geborgenheit. Darin bewegen und verhalten sich alle ihren gesellschaftlichen Rollen gemäß, die Kinder brav und angepasst, die Erwachsenen als gütige Erzieher […]. Über die pittoresken, anheimelnden Szenen, die schon damals eine rückwärtsgewandte, idealisierte Sicht auf die Wirklichkeit einnahmen, wurde die Einübung in gesellschaftliche Normen trainiert. (Thiele 2000, 184)

Abb. 8: Illustration ‚Die Hausfrau', Holzschnitt, in: Ludwig Richter: Schillers Lied von der Glocke in Bildern. Dresden: Richter [1857].



Die kindlichen Akteure wurden vor allem als zu erziehende und zu formende Wesen angesehen. Zeittypisch bei dieser Darstellung ist auch die Abwesenheit des Vaters, der als Oberhaupt und Ernährer der Familie seiner Arbeit jedoch bereits außerhalb des Hauses nachging, während Frau und Kinder im häuslichen Umfeld verblieben.

In den Bilderbüchern des 20. Jahrhunderts wird die Figur des Vaters durchaus in Szene gesetzt – zunächst jedoch vorzugsweise als weitgehend unbeteiligter Betrachter. So u. a. von der schwedischen Illustratorin Ilon Wikland (geb. 1930), die in Deutschland vor allem durch ihre Illustrationen zu Astrid Lindgrens Büchern bekannt ist. Ihre Arbeiten zeichnen sich durch scharf umrissene Konturen und leuchtende Farben aus. In *Ich will auch Geschwister haben* etwa findet sich ebenfalls eine häusliche Szenerie, diesmal aber ist die ganze Familie versammelt (vgl. Wikland/Lindgren 1979). Vater, Sohn und Tochter schauen zu, wie die Mutter das neugeborene Schwesterchen badet. Alle Figuren lächeln und sind einander liebevoll zugewandt. Auch hier wird also eine familiäre Idylle in Szene gesetzt, bei der aber noch immer die Mutter im Mittelpunkt des häuslichen Geschehens steht. Allerdings ist die Szenerie nun geprägt durch den Habitus der späten 1970er Jahre: Der Vater trägt ein offenes Hemd, das Mädchen heruntergerutschte Kniestrümpfe, der Junge hat strubbelige Haare. Die Rollen jedoch bleiben klar definiert, denn die Kinder sind brav und schauen der Mutter aufmerksam zu.

Nur zwei Jahrzehnte nach Lindgren erscheint das Eltern-Kind-Verhältnis auch im Bilderbuch gänzlich gewandelt: Eltern und Kinder treten nun als vollkommen gleichberechtigte ‚Partner‘ in Erscheinung. Gezeigt wird etwa in *Gute Nacht, Karlchen* ein abendliches Zu-Bett-Bring-Ritual, bei dem nun auch der Vater einen aktiven Part hat (vgl. Berner 2001). Das Kind steigt in die Pantoffeln seines Vaters, der es dann als „Pantoffelexpress“ mit Trillerpfeife ins Bett trägt. Der Gesichtsausdruck des Jungen mit vertrauensvoll geschlossenen Augen, die Verbindung zwischen Vater und Sohn, die sich als eine Person bewegen – all dies alles drückt Vertrauen, Aufgehoben-Sein und ein alltägliches unspektakuläres Glück aus. Das Kind wird nun mit seinen Bedürfnissen ernst genommen, der Vater begibt sich auf die Ebene des kindlichen Spiels, er belehrt (und beobachtet) das Kind nicht mehr, sondern wird dessen aktiver Spielpartner.

„Mama und Papa versuchten uns zu umarmen. Aber ich und mein Bruder waren beschäftigt. Wir guckten fern .Wir lachten. Ich aß mein Brot. Und mein kleiner Bruder rülpste“. (Erikson, Nilsson 2009, [31]) In dem von Eva Erikson illustrierten Bilderbuch *Als wir allein auf der Welt waren* stehen bzw. sitzen die Kinder im Mittelpunkt des Geschehens. Sie sind sich der Liebe der Eltern gewiss, so dass sie sich ganz ihren eigenen kindlichen Bedürfnissen (Affekten) hingegen

können: Fernsehen, Essen, Lachen, Rülpsen. Die Eltern versuchen sie zu umarmen, aber die Kinder sind mit anderen Dingen beschäftigt. Diese Kindheitsdarstellung ist bezeichnend für einen heute weit verbreiteten Blick auf das Kind als ein vorbehaltlos zu beschützendes, zu liebendes und zu förderndes Wesen, das seine Bedürfnisse frei und ungehemmt ausleben kann und das immer im Mittelpunkt des elterlichen Interesses steht. Inwiefern einer solchen Darstellung auch utopisches Potenzial inhärent ist oder ob hier lediglich ein Ist-Zustand abgebildet wird – die Beantwortung dieser Frage wird – wie in der modernen Kinderliteratur üblich – ganz dem jeweiligen Betrachter und Leser überantwortet.

Die diachrone Betrachtung der untersuchten Bilderbuchbeispiele aus den letzten 150 Jahren hat ein durchaus wandelbares Kindheitsbild zum Vorschein gebracht. So fällt insbesondere ins Gewicht die veränderte Wahrnehmung des Kindes von einem Idealbild angepassten Verhaltens hin zu einem weitgehend autonomen Subjekt, dem nicht eigene Gefühle, sondern auch genuin kindgemäße Verhaltensweisen zugestanden werden, die keineswegs mehr konform gehen müssen mit den Vorstellungen der Elterngeneration. Bei diesem sich auf Bild- wie Textebene manifestierenden Wandlungsprozess sollte jedoch das zeitdiagnostische Potenzial dieser Kindheitsbilder nicht außer Acht gelassen werden, denn gemeinsam ist allen Bilderbüchern, dass hier vorrangig den Vorstellungen der Vermittler über Kindheit und das Verhalten kindlicher Figuren Ausdruck verliehen wird. Diese Tatsache in Rechnung gestellt, bleibt es in letzter Konsequenz eine offene Frage, ob und inwieweit den kindlichen Figuren der hier herangezogenen, neueren Bilderbücher tatsächlich ein Subjektcharakter immanent ist, denn auch die Darstellung der selbstbewussten, unangepassten Kinder, die sich so sehr unterscheidet von den ‚braven' Kindern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, trägt weniger mimetischen Charakter, als dass sie auf Vorstellungen beruht – auf den Vorstellungen, die Erwachsene über Kindheit haben.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Berner, Rotraut Susanne: Gute Nacht, Karlchen. München, Wien: Hanser 2001.

Charly Greifoner, Cilly Schmitt-Teichmann: Die Struwwelliese. Köln: Schwager & Steinlein o. J.

Damm, Antje: Räuberkinder. Hildesheim: Gerstenberg 2009.

Erikson, Eva/Ulf Nilsson: Als wir allein auf der Welt waren. Frankfurt a. M.: Moritz 2009.

Heidelbach, Nikolaus: Das Elefantentreffen. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg 1984.

Heidelbach, Nikolaus: Vorsicht Kinder. Weinheim: Beltz und Gelberg 1987.

Hoffmann, Heinrich: Der Struwwelpeter. Lustige Geschichten und drollige Bilder. Für Kinder von 3 – 6 Jahren [Urfassung]. Frankfurt a. M.: Literarische Anstalt J. Rütten [1844].

Hoffmann, Heinrich: Der Struwwelpeter. Lustige Geschichten und drollige Bilder. Für Kinder von 3 – 6 Jahren. Frankfurt a. M.: Literarische Anstalt J. Rütten 1858.

Kuhl, Anke/Wilfried von Bredow: Lola rast und andere schreckliche Geschichten. Leipzig: Klett Kinderbuch 2009.

Lechler, Cornelie: Glückliche Stunden. Nürnberg: Theo. Stroefers Kunstverlag 1897.

Paul Krieger: Die Geschwister. Chromolithografie. In: Auerbachs Deutscher Kinder-Kalender auf das Jahr 1890.

Pletsch, Oscar: Für kleine Leute. Esslingen: Verlag J.F. Schreiber 1869.

Richter, Ludwig: Die Hausfrau. Holzschnitt. In: Schillers Lied von der Glocke 1857.

Seidmann-Freud, Tom: Buch der erfüllten Wünsche. Potsdam: Müller und Kiepenheuer 1929.

Sendak, Maurice: Wo die wilden Kerle wohnen. Zürich: Diogenes 1967.

Telemann, Paul: Wie unsere kleinen Hausmütterlein im Kriege müssen fleißig sein. Ein lustiges Bilderbuch für unsere Jugend. Berlin: Verlag Hermann Michel 1915.

Waechter, Friedrich Karl: Der Anti-Struwwelpeter. Frankfurt a. M.: Melzer 1970.

Wenz-Vietor, Else/Adolf Holst, Sophie Reinheimer: Die Schule im Walde. Oldenburg, Hamburg: Gerhard Stalling 1931.

Wikland, Ilon/Astrid Lindgren: Ich will auch Geschwister haben. Hamburg: Friedrich Oetinger 1979.

Sekundärliteratur

Härtling, Peter: Phantasie des Anfangs. Die Literatur für Kinder und Jugendliche sollte der Einbildungskraft ihrer Leser vertrauen. In: Hannelore Daubert/Julia Lentge (Hrsg.): Momo trifft Marsmädchen. 50 Jahre deutscher Jugendliteraturpreis. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur 2006, 42–46.

Hoffmann, Heinrich: Vom Struwwelpeter. Ein Brief an die Redaktion der ‚Gartenlaube‘. In: Achim Schnurrer/Hartmut Becker (Hrsg.): Die Kinder des ‚Fliegenden Robert‘: Beiträge zur Archäologie der deutschen Bildergeschichtentraditi-

on. Katalogbuch zur gleichnamigen Ausstellung [18.5.-3.6.1979 im Kölnischen Kunstverein …]. Hannover [u. a.]: Edition Becker &t Knigge 1979, 91–93.

Preissner, Katja: Im Interview mit F. K. Waechter. Internet Interview unter: http://www.hinternet.de/comic/interview/waechter.php (abgerufen am 09.01.2015).

Sichelschmidt, Gustav: [Artikel] Cornelie Lechler. In: Klaus Doderer (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2. Weinheim [u. a.]: Beltz 1977, 326.

Thiele, Jens: Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Oldenburg: Isensee 2000.

Werner, Klaus Rüdiger: [Artikel] Tom Seidmann-Freud. In: Klaus Doderer (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 3. Weinheim [u. a.]: Beltz 1979, 372–374.

Abbildungsverzeichnis:

Mareile Oetken (Oldenburg)

Klassiker im Bilderbuch: Überlegungen zu Werktreue und Adressierung

Kaum eine Entwicklung im Bereich der deutschen Kinder- und Jugendliteratur ist so vielfältig und dynamisch wie im Bilderbuch, und ihr Erfolg ist augenfällig: Deutsche Illustratoren und Illustratorinnen erfahren seit Jahren auch international eine erfreuliche Wertschätzung, wie die als Nobelpreise für Kinder- und Jugendliteratur bezeichneten *Hans Christian Andersen Awards* für Klaus Ensikat (1996), Wolf Erlbruch (2006) und Jutta Bauer (2010) eindrucksvoll belegen.

Dem internationalen Erfolg der drei Illustratoren entspricht ihr großer Einfluss auf die Illustrationskunst auch innerhalb Deutschlands. Alle drei Künstler sind auch mit dem Sonderpreis für Illustration des Deutschen Jugendliteraturpreis für ihr Gesamtwerk ausgezeichnet worden.[1]

Zum dauerhaften Erfolg der Illustratorin Jutta Bauer trägt nicht unwesentlich bei, dass sie von Anfang an als crossmediale Grenzgängerin für viel Präsenz ihrer Arbeiten in unterschiedlichen Medien sorgt. Die ab 1991 entstehenden Kurztrickfilme zu *Juli* (nach Texten von Kirsten Boie) für *Die Sendung mit der Maus* im Kinderprogramm des ZDF erscheinen auch bald als Bilderbücher (1992–1999). Aktuell gehört Jutta Bauer zu den ersten Illustratorinnen, die die narrativen Möglichkeiten des jungen Mediums App ausloten. Seit 2012 bietet der Carlsen Verlag zur erfolgreichen Bilderbuchserie *Emma* auch eine viel beachtete App (Carlsen, iOS) an. Bauers kinderliterarisches Illustrationswerk nimmt überwiegend Bedingungen des Aufwachsens in den Blick. Sorgfältig beobachtet sie Kinderalltag und Kinderkultur, die in jüngeren Konzeptionen, das ist im Folgenden von besonderem Interesse, Anschlussfragen im Sinne eines Weiterdenkens und -erzählens implizieren.[2]

---

1 DJLP Sonderpreis Illustration ging 1995 an Klaus Ensikat, 2002 an Wolf Erlbruch und 2009 an Jutta Bauer.

2 Exemplarisch seien hier: *Aller Anfang* (Schubiger/Hohler/Bauer 2006) oder *Warum wir vor der Stadt wohnen* (Stamm/Bauer 2005) genannt.

Die Idee des Textes

Solche Bilderbücher, die in ihren meist offenen Erzählstrukturen Gesprächsanlässe provozieren und so eine Vermittlung befördern, gehen mit einer zunehmenden Auflösung der Alterszuordnungen einher. Die kontrovers geführte Diskussionen zur formal-ästhetischen Entgrenzung reicht bis an den Anfang der 1990er Jahre zurück, doch die argumentativen Eckpfeiler, die einerseits durch die Forderung nach passgenauer Ausrichtung auf den kindlichen Adressaten und andererseits durch die Erhebung eines literarisch/bildkünstlerischen Anspruchs an das Bilderbuch markiert sind, werden bis heute mit erstaunlich wenig Varianten routiniert ausgetauscht. Gleichzeitig ebnet diese Öffnung des Bilderbuchs den Boden aber nicht nur für neue Themen und Bildsprachen, sondern auch für neue Formen der Intermedialität[3], etwa von Bezugnahmen aus Dramen und von Lyrik, die nie explizit an Kinder oder Jugendliche adressiert waren und im Fall der Dramen auch nicht für das Medium Buch geschrieben wurden. Erstaunlicherweise rückt gerade in diesem Angebotssegment des Bilderbuchmarktes der kindliche Adressat wieder in den Vordergrund, denn das auffällige kinderliterarische Kanonisierungsstreben geht mit einem deutlichen Bildungsstreben einher. In der Hoffnung, junge Leser, die über keine Erfahrung im Umgang mit klassischen Erzählstoffen verfügen, erfolgreich an das Drama heranzuführen, wird der Anspruch auf Werktreue, in der allgemeinen Literatur unantastbar, für die kinderliterarischen Adaptionen deutlich gelockert: „More important than the text itself is the idea of the text." (Deborah Stevenson, zitiert nach O'Sullivan 2000, 20)

Die Wächter der Tradition

Die Debatte um die Begriffe ‚Klassiker' und ‚Kanon' wird nicht nur in der Kinder- und Jugendliteratur ausgesprochen kontrovers geführt.[4] Ihren Versuch, die Dimensionen von ‚klassisch' und ‚Klassiker' abschließend zu definieren, erklären

---

3 Das Bilderbuch wird hier, anknüpfend an Dolle-Weinkauff (2000, 407) und Staiger (2014, 12) als Medium und nicht als Gattung begriffen, deshalb werden literarische Bezugnahmen im Bilderbuch als intermediale Phänomene bezeichnet. Rajewski nutzt Intermedialität als Oberbegriff, der alle Mediengrenzen überschreitende Phänomene fasst, „die mindestens zwei konventionell als distinkt wahrgenommene Medien involvieren." (Rajewski 2002, 13)

4 Zum Begriff Kanon vgl. Kaulen, der die Rede vom Kanon als „unzulässige Vereinfachung" betrachtet (Kaulen 2006/2007, 108) und stattdessen das (wissenschaftliche) Augenmerk auf die Prozesse der Kanonbildung als historisch wandelbar und sowohl kulturell und sozial bedingt richten möchte.

Schulz/Doering als gescheitert: „Ordnung in den Gebrauch des Wortes ‚klassisch' und der daraus hervorgegangenen Wortfamilie zu bringen, bleibt, so scheint es fast, ein aussichtsloses Unterfangen, da der lebendige Gebrauch der Sprache immer wieder die trennende Umzäunung einzelner Bedeutungsbereiche überwuchert." (Schulz/Doering 2003, 20) Anspruch auf Eindeutigkeit könne lediglich für die Beschreibung eines historisch bestimmbaren Zeitalters, der antiken Klassik, erhoben werden.

In ihrer Auseinandersetzung mit Zensur und Kanon narrativer Strukturen beschäftigen sich Aleida und Jan Assmann mit den sogenannten „Wächtern der Tradition" (Assmann/Assmann 1987, 11). Sie differenzieren in der Betrachtung in der Auseinandersetzung mit Klassikern und grenzen die Institution der Textpflege von der Institution der Sinnpflege deutlich ab. Textpflege wacht nach Assmann und Assmann über „strikte Tabuisierung (und Ritualisierung) der Ausdrucksformen" (Assmann/Assmann 1987, 12). Assmann und Assmann spitzen weiter zu und sprechen von einer „Tabuisierung der Ausdrucksseite […], denn es ist in der Regel religiöse Scheu, von der der Anspruch wortlautgetreuer Bewahrung ausgeht" (Assmann/Assmann 1987, 12). Von Kanon sprechen Assmann und Assmann dagegen erst, wenn die Treue gegenüber dem Buchstaben auch durch eine Verpflichtung zur Sinnpflege gestützt wird. Sie ist unumgänglich, weil das Verharren der Texte in ihrem Ausdruck im Verlauf der Zeit unweigerlich zu einer wachsenden Distanz zu den erlebten Wirklichkeiten führe (Assmann/Assmann 1987, 13). Dem wirken nach Assmann und Assmann Auslegung und kanonbezogener Kommentar entgegen, deren Aufgabe sie in der „Umsetzung von Text in Leben"[5] (Assmann/Assmann 1987, 13) sehen.

Werktreue in der Kinderliteratur

Für die Kinder- und Jugendliteratur gelte das strikte Tabu des Texteingriffs so nicht, gibt die Literaturdidaktikerin Bettina Hurrelmann dagegen zu bedenken. Die Kinder- und Jugendliteratur könne weder auf eine Epoche mit dieser Bezeichnung zurückblicken, noch hätte sich das Konzept einer „ästhetischen Musterhaftigkeit" (Hurrelmann 1997, 11) durchsetzen können. Sie kommt zu dem Schluss, dass „klassische Kinder- und Jugendbücher […] keine literarischen Autoritäten, sondern Lieblingsbücher [sind], deren ‚zähe' Tradierung sich oft gegen Pädagogenurteile, ideologiekritische Einwände und literarische Verrisse durchgehalten haben. Dafür sind sie Bücher, die ihren Gebrauchswert

5 Im Sinne von verstehen, auslegen und anwenden (vgl. Assmann/Assmann 1987, Fußnote 14, 26).

für Kinder unter Beweis gestellt haben." (Hurrelmann 1997, 12) Dem hält wiederum Emer O'Sullivan entgegen, dass genau unterschieden werden müsse, wer in welchem kinder- und jugendliterarischen Feld über Klassiker und Kanon spreche, denn der literaturdidaktische Kanon, der die Rezipierbarkeit und Vermittelbarkeit in den Vordergrund stelle, unterscheide sich grundlegend vom literaturwissenschaftlichen Kanonbegriff, dem nach O'Sullivan eine literaturhistorische Relevanz der Texte zu Grunde liegt, während der Kinder- und Jugendbuchmarkt einen populären Kanon, der „kein Gebot der Texttreue" (O'Sullivan 2000, 18) kenne, pflegt (vgl. auch Lexe 2003). In der Analyse kinderliterarischer Klassikerbearbeitungen, die sowohl Erlbruch als auch Ensikat gestaltet haben, wird zu zeigen sein, ob und wie die Kinder- und Jugendliteratur die Sinnpflege von der Textpflege abkoppelt.

Die Notwendigkeit des Genauen im Unlogischen

Dazu ist der Blick zunächst auf Wolf Erlbruch zu richten, der sich mehrfach auch nicht spezifisch kinderliterarischen Texten oder Autoren[6] gewidmet hat. 1998 wählt er als literarische Vorlage das *Hexen-Einmaleins* aus, das der Szene *Die Hexenküche* in Goethes Faust (1808; Bd. 1) entstammt. Mephisto lässt durch die Hexe einen Zaubertrank für Faust brauen. Diese Szene bereitet die Verführung Gretchens vor und ist Ausgangspunkt des folgenden tragischen Endes. Gerne wird die Zahlenstruktur dieses Zauberspruchs als ein Magisches Quadrat gelesen. Tatsächlich folgen die Verse einer strengen numerischen Linearität, doch verweigern sie sich einer sinnhaften Lektüre[7]:

> Du musst verstehn!
> Aus Eins mach Zehn,
> und Zwei lass gehn
> und Drei mach gleich -
> so bist du reich!
> Verlier die Vier!

6 Erlbruch illustrierte *Die Ratten* (1993, 2009) nach dem Gedicht *Schöne Jugend* von Gottfried Benn und den erst kürzlich entdeckten Brief von James Joyce an seinen Neffen in *Die Katzen von Kopenhagen* (2013).

7 Goethe selbst hat sich zu jedweden Deutungen ablehnend geäußert. In einem Brief an Carl Friedrich Zelter schreibt er am 4. Dezember 1827: „Eben so quälen sie sich und mich mit dem Hexen-Einmaleins und so manchem anderen Unsinn, den man dem schlichten Menschenverstande anzueignen gedenkt." (Goethe zitiert nach Riemer 1833, 611)

Aus Fünf und Sechs -
so sagt die Hex -
mach Sieben und Acht:
Dann ist's vollbracht.
Und Neun ist Eins
und Zehn ist kein
Das ist das Hexen-Einmaleins! (Goethe 1971, Kap. 9, Vers 2540–2552)

Die Notwendigkeit des genauen Lesens der Verse, eben weil sie sich nicht sofort erschließen, korrespondiert mit Erlbruchs vielseitiger, manchmal auch im ganz wörtlichen Sinn, vielschichtiger Illustrationstechnik. Er kombiniert Ölmalerei mit Grafik, er collagiert und montiert Bildfragmente und Bildzeichen in seine offenen, häufig eher angedeuteten Hintergründe. Den Verspaaren stellt Erlbruch Szenen im Boxring, am Nordpol, mit mechanischen Spielzeugfiguren oder einem Kanufahrer an die Seite, die bis auf die Zahlensymbole völlig losgelöst vom Text erscheinen, der allerdings, wie schon ausgeführt, auch wenig Sinnzusammenhänge anbietet. Die ästhetischen Kontrastierungen, die Brüche, die sich aus dem Einsatz unterschiedlicher Materialien und Bildsprachen ergeben, werden weder vermittelt, noch erklärt. Der bildnerische Kommentar fordert ebenfalls genaues Betrachten ein und unterstreicht den grotesken Charakter seiner Vorlage. Insofern ist es nachvollziehbar, dass Erlbruch die kurze Passage aus dem Kontext des Dramas herauslöst, denn Goethe liegt hier gerade nicht an der Herstellung von Sinnzusammenhängen sondern von ‚Unsinn', den Erlbruch mit seinen bildnerischen Mitteln überzeugend in neue Szenen setzt.

Weltliteratur für Kinder

Der Diskurs um die Bedeutung der Klassiker und des Kanons geht seit Mitte der 1990er Jahre mit einer hitzigen Debatte um das Mediengrenzen überschreitende Phänomen der Intermedialität einher, das heute um den Begriff der Medienkonvergenz (Möbius, Josting 2014) ergänzt werden muss und die gegenseitige Durchdringung und Vernetzung der Medien auf ökonomischer, und technischer Ebene bezeichnet. Für Rajewski ist der Begriff Intermedialität in den wissenschaftlichen und öffentlichen Debatten so präsent, das sie von einem „termine ombrellone" (Rajewski 2002, 6) spricht. Der 1994 gegründete Kindermann-Verlag erhebt den intermedialen Transfer von Klassikern (allerdings ohne sein Begriffsverständnis und damit mögliche Auswahlkriterien näher zu erläutern) mit den beiden Reihen *Weltliteratur für Kinder* und *Poesie für Kinder* zum Konzept. Dabei wird versucht, Nähe auch zu so umfangreichen Werken wie den Dramen *Romeo und Julia* (1995), *Faust* (2002), *Die Räuber* (2010) oder *Hamlet* (2010) trotz der notwendigerweise

sehr gestrafften Reduzierung herzustellen, indem das Textkorpus auf die wesentlichen Stränge der Handlung unter Einsatz ausgewählter direkter Zitation meist sehr markanter Formulierungen fokussiert.

Auf der Webseite des Verlags wird zunächst die Wertschätzung der kanonisierten Werke mit dem Hinweis auf die edle Ausstattung betont („ist edel in Halbleinen gebunden", „von bekannten Künstlern illustriert" (http://www.kindermannverlag.de/weltliteraturfuerkinder.htm). Der Spagat zwischen der Betonung des Wertes einerseits und ihrer Verständlichkeit durch die Bearbeitung für Kinder in Form von Nacherzählungen[8] andererseits gelingt Kindermann, indem der Verlag herausstreicht, dass „nicht Bildungswahn hinter dieser Idee [steckt], sondern der Wunsch, Kindern im Grundschulalter, wenn sie dem so genannten Kanon noch völlig unvoreingenommen gegenüber stehen, einen ersten Zugang zu den Klassikern zu eröffnen und langfristig Lust aufs Original zu wecken." (Ebd.)

Im Kindermann Verlag ist der Ostberliner Künstler Klaus Ensikat sehr präsent. Er kann auf ein umfangreiches und vielseitiges buchbildnerisches Schaffen in der DDR zurückblicken. Bereits dort sind Illustrationen zu bekannten Texten entstanden, die im Kanon der kinderliterarischen Klassiker rezipiert wurden: von J.R.R. Tolkien *Der kleine Hobbit* (1971) und von Mark Twain *Leben auf dem Mississippi* (1969) sowie *Huckelberry Finns Abenteuer* (1978). Lizenzen u. a. dieser von ihm illustrierten Werke wurden erfolgreich an westdeutsche Verlage verkauft, so dass Ensikat im wiedervereinten Deutschland als einer der wenigen Künstler aus der DDR an seine künstlerischen Erfolge ungebrochen anknüpfen konnte. Nach der Wende greift er mit Goethe und Schiller zu den unangefochtenen Größen deutscher Klassik und bearbeitet von Goethe: *Faust* (2002) und *Der Osterspaziergang* (2012); von Schiller: *Die Räuber* (2010) und *Wilhelm Tell* (2004).

Des Pudels Kern

Eine Nacherzählung von Goethes *Faust* muss, zumal wenn sie sich an Kinder richtet, Umfang und Komplexität des Werks notwendigerweise auf eine Reihung

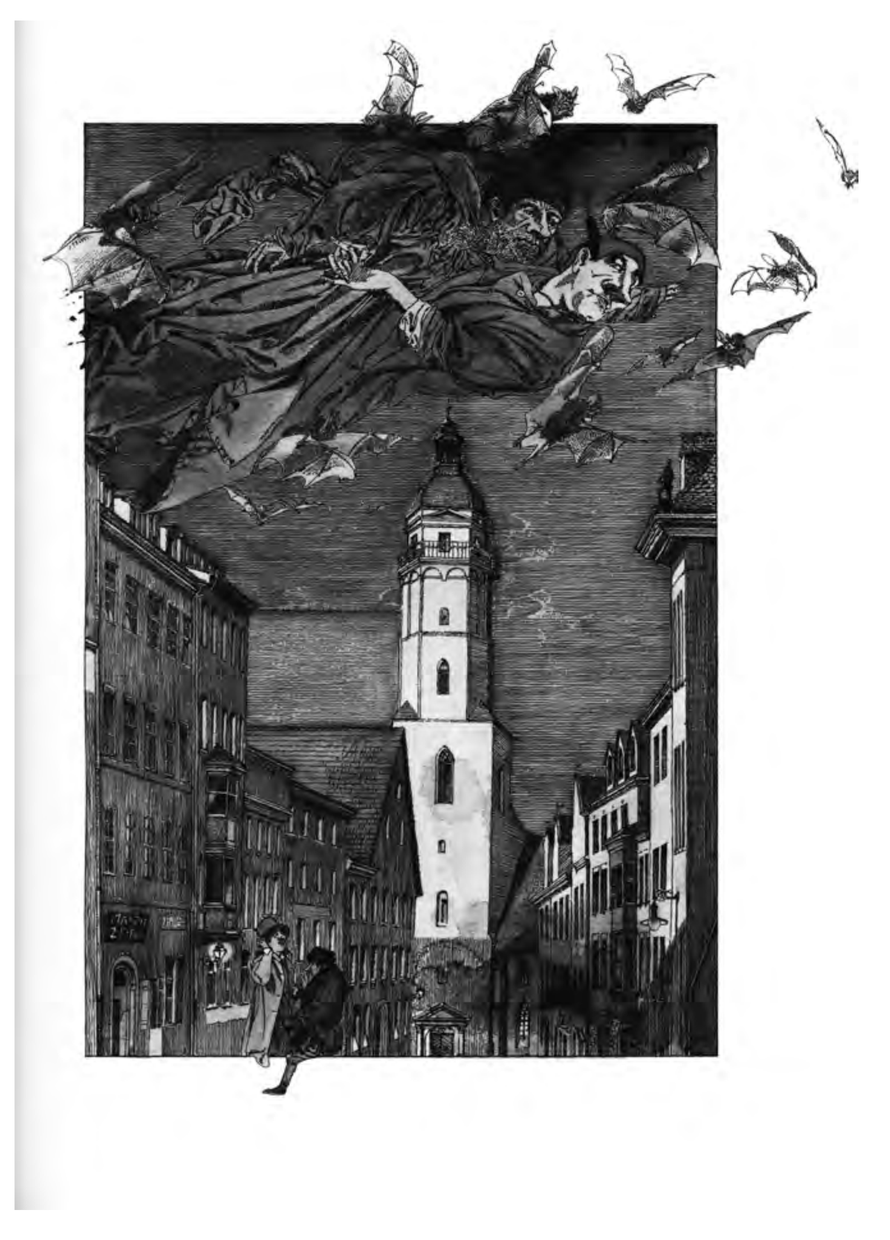
8 „Mit spannenden Nacherzählungen und einprägsamen Bildern eröffnet diese Reihe kleinen und großen Lesern den Zugang zu klassischen Werken der Weltliteratur. Sprache, Stil und Wesen des Originals schimmern unverkennbar durch den Text. Und im Anhang erfährt der kleine Leser auch noch zusätzlich etwas über das klassische Werk und seinen berühmten Verfasser." (http://www.kindermannverlag.de/weltliteraturfuerkinder.htm) letzter Zugriff 04.03.2015

von Zitaten, in kurzen Handlungssequenzen verpackt, reduzieren. An die Stelle der unvermittelten Dialogizität der Dramenstruktur tritt eine Erzählerinstanz, die deutlich markiert ist: „Der Widerstreit zwischen Gott und dem Teufel, dem Guten und dem Bösen ist uralt, und auch diese Geschichte handelt davon. Doch fangen wir von vorne an.“ (Kindermann/Eniskat 2002). Die Verwandlung des Pudels in Mephisto erledigt Barbara Kindermann in rekordverdächtiger Kürze: „Plötzlich begann der Pudel seine Gestalt zu verändern. Er wurde lang und breit und der Doktor rief erstaunt aus: ‚Welch ein Gespenst bracht ich ins Haus! Schon sieht er wie ein Nilpferd aus!'“ (Kindermann/Ensikat 2002) Doch nicht in der Komplexität und des Umfangs des Textes, sondern in seiner Dramatik und Sinnlichkeit sah Goethe die Qualität vom *Faust*, die von Kindermanns Nacherzählung allerdings nur marginal transportiert werden können. Im Gespräch mit Eckermann wehrt sich Goethe am 6. Mai 1827 gegen die Last bedeutungsschwerer Interpretationen:

> Die Deutschen sind übrigens wunderliche Leute! – Sie machen sich durch ihre tiefen Gedanken und Ideen, die sie überall suchen und überall hineinlegen, das Leben schwerer als billig. – Ei! so habt doch endlich einmal die Courage, Euch den Eindrücken hinzugeben, Euch ergötzen zu lassen, Euch rühren zu lassen, Euch erheben zu lassen, ja Euch belehren und zu etwas Großem entflammen und ermutigen zu lassen; aber denkt nur nicht immer, es wäre Alles eitel, wenn es nicht irgend abstrakter Gedanke und Idee wäre! Da kommen sie und fragen: welche Idee ich in meinem Faust zu verkörpern gesucht? – Als ob ich das selber wüßte und aussprechen könnte. […] Je inkommensurabler und für den Verstand unfaßlicher eine poetische Produktion, desto besser. (Gespräch mit Eckermann am 6. Mai 1827, Kap. 271. Moldenhauer 1836, 121)

Ensikat tritt nun diesem in mehrfacher Hinsicht reduzierten Text mit Federzeichnungen entgegen, die mit unterschiedlichen Formen von Kontrastierungen arbeiten (vgl. Abb. 1): Bürgerliche Ordnung, ordentliche Häuserzeilen und liebliche Landschaften treffen auf deutlich überzeichnete, wunderliche Figuren mit unproportional großen Köpfen, in denen durch feine Schraffuren differenzierte Mimik, unterstützt von dramatischen Licht- und Schattenwürfen, gestaltetet wurde. Glatte Häuserfassaden, ordentliches Mauerwerk kontrastieren mit von großen Gesten und durch heftige Bewegung aufgewühlte Kleiderfalten Faustens und Mephistos. Ensikat lässt also Bild- und Textebene weit auseinander klaffen. So ergänzt die Bildebene, wenn auch nur punktuell, mit einer atmosphärisch sehr viel dichteren ‚Erzählweise' jene Form der Sinnlichkeit und Dramatik, die Goethe wichtig war.

Abb. 1: Illustration in: Barbara Kindermann/Klaus Ensikat (Ill.): Faust. Nach Johann Wolfgang von Goethe. Neu erzählt von Barbara Kindermann. Berlin: Kindermann 2002.



Shakespeare-Dramen im Bilderbuch

Folgt man Bettina Hurrelmanns Argumentation, dass die Klassizität eines Kinder- oder Jugendbuchs auch an dessen Adaptionspotenzial zu messen sei (Hurrelmann 1997, 10), könnte Shakespeares Klassikerstatus auch unter diesem Aspekt untermauert werden. Für den Film *Romeo and Juliet* (1996) mit Leonardo DiCaprio standen Jugendliche an den Kinokassen im Erscheinungsjahr jedenfalls Schlange.

Längst hat Shakespeare mit verschiedenen medialen und konzeptuellen Angeboten auch in die Kinderzimmer Einzug gehalten. Viele seiner Dramen ziehen seit Jahren als maßgeschneiderte Kindertheaterstücke oder -musicals[9] die anvisierte Zielgruppe in ihren Bann. Die kinderliterarische Aufarbeitung der Dramen in Buchform, gar in Bilderbuchform, stellt dagegen eine besondere Herausforderung dar, und so verzweifeln Lehrer „seit Generationen […] in aller Welt an der Frage, wie man der respektlosen Jugend die ehrwürdigen Stücke William Shakespeares näherbringen kann. Aussichtslos.“ (Sander 2009, 8)

Barbara Kindermann schreckt diese schwierige Aufgabe nicht. Auch für *Romeo und Julia* (2003) in ihrer Reihe *Weltliteratur für Kinder* setzt sie auf das literarische Mittel der Nacherzählung. Sie übernimmt Ort, Zeit und die Figuren der Vorlage, doch die Logik der Handlung, ohnehin recht konstruiert, erscheint vom Familienstreit zum Fest, zur Hochzeit und weiter bis zur Versöhnung der Familien durch die starken Kürzungen noch schwieriger zu vermitteln. Reflektierende Passagen, soziale und gesellschaftliche Hintergründe, die Shakespeares Drama kennzeichnen, bleiben weitestgehend ausgespart. Die Nähe zum Werk wird, wie schon bei Goethes *Faust*, vor allem durch das Einstreuen bekannter Zitate angestrebt.

Die Textebene der Nacherzählung beschränkt sich in der in Abbildung 2 gezeigten Szene auf eine ziemlich nüchterne Beschreibung des Geschehens: „Wenig später war der Ball der Capulets in vollem Gange. Es war ein fröhliches Durcheinander.“ (Kindermann/Unzner 2003) Die Illustratorin Christa Unzner versucht dagegen, durch eine auffallend flüchtige Skizzenhaftigkeit, sich nervös überlagernde Konturen und kleine Farbspritzer, die wie Champagnerbläschen an den Bildrändern aufsteigen, die Dynamik der Festgesellschaft einzufangen. Der Bildraum wird zur Bühne, die hinten durch Bogengänge schemenhaft begrenzt wird. Hände fliegen, Zitate schwirren als Textfetzen wie Stimmen durch den Raum, eine ausgeprägte Gestik lässt Rückschlüsse auf die lebhaften Gespräche zu. Hinweise auf Zeit und Ort werden durch Kostüme und die mediterrane Architektur des Bogengangs, der den Festsaal begrenzt, angedeutet.

---

9 Exemplarisch: Ein Sommernachtstraum. Rock Oper (Fassung Oliver Hauser. Cantus 2013).

Abb. 2: Illustration in: Barbara Kindermann/Christa Unzner (Ill.): Romeo und Julia. Nach William Shakespeare. Neu erzählt von Barbara Kindermann. Berlin: Kindermann 2003.



Sinnpflege oder Textpflege?

Nach Assmann und Assmann (1987) will die Sinnpflege der Klassiker den Text mit Hilfe von Bearbeitungen und Kommentierungen mit der aktuell erlebten Wirklichkeit verknüpfen. Deshalb unterliegt die Sinnpflege der Klassiker, anders als die Textpflege, keiner strikten Tabuisierung und Ritualisierung der Ausdrucksform. Hier eröffnet sich das große Potential für Bearbeitungen, deren Nutzung in den angeführten Beispielen noch einmal zusammenfassend kritisch betrachtet werden soll.

Während Erlbruch das *Hexen-Einmaleins* als isoliertes Gedicht entkontextualisiert, kann er eine Bedeutungsschicht des Textes, und zwar die eine Lesart, die auf das Spielerische, Rhythmische und Unlogische der Verse zielt, mit neuen, überraschenden Bildern unterstützen – und so Sinnpflege im Sinne Assmanns und Assmanns betreiben. In den Bild-Text-Präsentationen der Dramen in den Konzepten der Reihe *Weltliteratur für Kinder* erscheint die Frage nach der Nutzung des Potentials der Sinnpflege jedoch nicht so eindeutig zu beantworten zu sein. Der Medientransfer, den Kindermann mit dem Dramentext in das Medium Bilderbuch betreibt, erscheint auch im Bild-Textzusammenspiel insgesamt ausgesprochen ambivalent. Am Beispiel von *Faust* konnte deutlich gemacht werden, dass der Dramenstoff durch Kindermann zu einem erzählervermittelten epischen Text gerät, das gilt auch für die literarische Bearbeitung von *Romeo und Julia*. Die Illustration von *Romeo und Julia* greift dagegen durch visualisierte Dialoge und Monologe, in denen die Schrift zum Bildelement und der Bildraum zur Bühne werden, die Dramenform des Stoffes auf. Ensikat hat sich dagegen darauf konzentriert, den Mangel an Dramatik und Sinnlichkeit des *Faust* auf Textebene durch geschickte Kontrastsetzungen zu kompensieren.

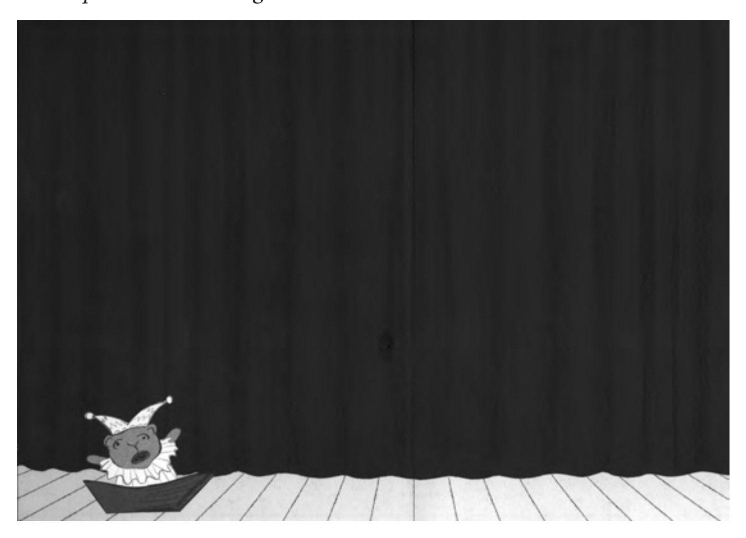
Die Autorin und Verlegerin rechtfertigt die Eingriffe in die kontaktgebenden Dramenvorlagen in *Romeo und Julia*, genauso wie in *Faust* mit dem Hinweis auf die kindliche Adressierung. Ihnen sollen Zugänge zu den fremden Stoffen geebnet werden. Die Absichten der Reihe *Weltliteratur für Kinder* zielen also eher auf eine Sinnpflege, doch die sehr kurze kanonbezogene Nacherzählung der Handlung ist nicht darauf ausgerichtet, den klassischen Stoff an erlebte Wirklichkeiten anzuknüpfen. Auch der Paratext des Bilderbuchs sendet deutliche Signale, die auf den Kanon und seine hohe Wertigkeit verweisen und so daran anzuknüpfen versuchen. Die Einschätzung einer gelungenen Sinnpflege ist also problematisch, doch auch als Textpflege im Sinne von Assmann und Assmann kann dieses Reihenkonzept nicht eingeordnet werden.

F. K. Waechters junger Prinz

Die Einblicke in Bilderbuchbearbeitungen zeigen, dass ohne umfassende Reduktion von Handlung und Poetik Kurzfassungen klassischer Dramen also nicht zu haben sind.[10] Kriterien der Werktreue müssen deshalb in Bilderbuchbearbeitungen in den Hintergrund treten, doch sind unterschiedliche Strategien des Transfers möglich. Eine ganz eigenständige Bilderbuchbearbeitung des *Hamlet* durch F. K. Waechter soll abschließend ausführlicher betrachtet werden.

Der 2005 verstorbene Frankfurter war nicht nur ein vielfach ausgezeichneter Cartoonist und Illustrator[11], sondern verfügte als einer der bekanntesten deutschen Theater- und Jugendbuchautoren auch über umfassende Kenntnisse von Bühnenwirkung. 1995 verfasste Waechter zunächst *Prinz Hamlet* als Kindertheaterstück für ein Publikum ab acht Jahren. Das Bilderbuch *Prinz Hamlet* erschien 2005, nur wenige Monate vor Waechters Tod, in seinem Hausverlag Diogenes. Im Gegensatz zu der Shakespeare-Adaption *Romeo und Julia* aus dem Kindermann-Verlag gibt das Bilderbuch nur wenige paratextuelle Hinweise für eine schnelle Einordnung.

Abb. 3: Vorsatzblattz in: Friedrich Karl Waechter: Prinz Hamlet. Frei nach William Shakespeare. Zürich: Diogenes 2005.



10 Mit Ausnahme von Erlbruch, der das Hexen-Einmaleins aus dem Zusammenhang löste und wie ein Gedicht illustrierte.

11 Der Deutsche Jugendliteraturpreis wurde ihm dagegen für *Wir können noch viel zusammen machen* 1974 und 1998 für *Der rote Wolf* verliehen.

Abb. 4: ‚Stück im Stück' in: Friedrich Karl Waechter: Prinz Hamlet. Frei nach William Shakespeare. Zürich: Diogenes 2005.





Die Autorenangabe F.K. Waechter, die Titeländerung von *Hamlet* in *Prinz Hamlet,* ergänzt von den von Waechter frei erfundenen Protagonisten Kaspar und Bär, unterstreichen den Eindruck eines bewusst indirekten Bezugs zum Original. Der Hinweis „frei nach William Shakespeare" erscheint erst auf dem Innentitel. Waechter gibt in seiner Gestaltung mehrfache transmediale Hinweise auf die Inszenierungstradition des Stücks, so kann der rote, das Vorsatzblatt ausfüllende Vorhang einerseits als intermedialer Verweis auf die Bühnenform des Stücks (auf die Shakespeare-Vorlage wie auf seine eigene Bühnenfassung) als auch andererseits auf das von den neu eingeführten Kaspar und Bär im Erzählverlauf aufgeführte Stück im Stück im Bilderbuch gedeutet werden. Die Bilderbucherzählung

wird so als ein Drama-Kindertheaterstück-Bilderbuch zu einer komplexen Medienkombination.[12]

Bild- und Textebenen des Erzählens

Weder auf Text- noch auf Bildebene sind bei Waechter eindeutige Hinweise auf Ort und Zeit der Handlung zu finden. Seine Sprache erinnert zwar in Satzbau, Wortwahl und in ihrer ausgeprägten Dialogizität an die Dramenkunst des Originals. Trotz eines respektvollen Umgangs mit dem Original verzichtet Waechter jedoch auf direkte Zitate. Selbst zentrale Textstellen wie: „Sein oder Nicht-Sein. Das ist die Frage." (Shakespeare: Hamlet III, 1), die längst in den allgemeinen (auch in den deutschen) Sprachgebrauch eingeflossen sind, nutzt Waechter nur spielerisch in ihrer spezifischen Satzstruktur, z. B. im Gespräch zwischen Hofmarschall und König: „Wahnsinn oder Schurkerei? Das ist die Frage." (Waechter 2005, 42)

Wie Shakespeare bemüht sich Waechter um eine besondere Klarheit im Ausdruck, die Raum für pointenreiche Wortspiele gibt. So zeigt das Schlussbild Kaspar und Bär, die Ophelia nachschauen und inmitten des dramatischen Geschehens wie Hofnarren der Tragik mit komisierenden Wortspielen des Wörtlich-Nehmens begegnen: „‚Was macht sie?' ‚Du siehst doch, sie tanzt aus dem Turm.' ‚Warum?' ‚Sie hat den Verstand verloren. Jetzt läuft sie ihm nach.' ‚Wir müssen ihr suchen helfen.'" (Waechter 2005)

Inhaltlich fokussiert Waechter auf einen Ausschnitt des gesamten Handlungsstrangs. Er stellt die Erlebniswelt eines deutlich jüngeren und damit dem Machtgefüge bei Hofe stärker ausgelieferten Prinzen an der Schwelle von Kindheit und Jugend vor und zeigt seine Reibung an der erwachsenen Welt. Sichtbarer Ausdruck dieser neuen Rollengestaltung sind die von Waechter eingeführten Spielzeuggefährten Kaspar und Bär, die an der Seite des Prinzen das Geschehen aufmerksam verfolgen. Berichtet wird aus Sicht der treuen Freunde Hamlets, Kaspar und Bär, die zwar im Handlungsverlauf in viele Rollen schlüpfen, jedoch stets an der Seite des Prinzen zu finden sind. In dieser kindlicheren Rolle wird Hamlet noch deutlicher als im Original zum „Th' observed of all observer" (Ophelia über Hamlet III 1, 156).

12 Rajewski definiert Medienkombination als „punktuelle oder durchgehende Kombination mindestens zweier, konventionell als distinkt wahrgenommener Medien, die sämtlich im entstehenden Produkt materiell präsent sind." (Rajewski 2002, 19)

Abb. 5: ‚Hamlet unterm Bett' in: Friedrich Karl Waechter: Prinz Hamlet. Frei nach William Shakespeare. Zürich: Diogenes 2005.

Kasper und Bär finden den Freund.



Die Bilderbuchadaption löst sich vom Anfang und von der finalen Katastrophe der Vorlage. Der Tod Ophelias, der vernichtende Kampf zwischen Laertes und Hamlet, die tödliche Vergiftung der Königin und der Mord am König bleiben ausgespart. Stattdessen konzentriert sich Waechter auf die Liebe Hamlets zu Ophelia. Beginn und Ende der unglücklichen Liebe bilden den Rahmen der Handlung. Waechter entwirft eine einheitliche Gestaltung der Seiten. Oberhalb der großformatigen, gerahmten Illustrationen stehen einzelne kurze Aussagesätze eines extern fokalisierten Erzählers, die, kursiv und deutlich vom Bildteil getrennt, gesetzt sind. Die knappen Aussagesätze gleichen Regieanweisungen: „Ophelia tritt an ihr Fenster. Ein Vogel fliegt über den Himmel." (Waechter 2005, 7) In der Bildszene selbst wird der collagierte Text zum Bildelement. Die ins Bild gesetzten Schriftzüge übernehmen hier die Funktion der erzählerunvermittelten Visualisierung der Figurenrede: von Dialogen, kurzen Monologen oder monologisierenden Reflexionen (Bewusstseinsströmen). Die unterschiedlich farbige Unterlegung hilft auch ungeübteren Lesern, den Text den jeweiligen Sprechern zuzuordnen. Die Zeilen wirken wie vorgebliche Zitat-Schnipsel und können wieder als Verweise auf den Shakespeare-Stoff gelesen werden, ohne jedoch wirklich zu zitieren. Andererseits funktionieren sie wie Sprechblasen eines Comics und spiegeln die ausgeprägte Mündlichkeit der Kommunikation.

Die Collagetechnik der Textzeilen erfordert größtmögliche Reduzierung auf wenige und kurze Sätze, doch verzichtet Waechter deshalb nicht auf Komplexität: „Hamlet hadert immer noch.// Dass seinen Vater eine Schlage biss, als er im Garten lag und schlief, hat uns doch auch in Traurigkeit gestürzt und Elend!// Die Schlange kann doch nicht mit einem Biss gleich vier vergiften!// Einmal muss doch wieder Leben sein!" (Waechter 2005, 13) Nur wenige Zeilen benötigt Waechter, um einen erstaunlich differenzierten Einblick in Ophelias Empfinden zu geben. Die Figurenrede kann schon als Vorausdeutung für ihren Weg in den Wahn gelesen werden kann: „Der Frühling hat den Himmel, hat die Erdem hat auch mich ganz verwandelt. Alles ist wie neu. Ich kenne mich schon gar nicht mehr und kenne mich nicht wieder." (Waechter 2005, 7) Im allerbesten Sinn wird hier der Forderung Maria Lypps nach Reduktion ohne Versimplifizierung entsprochen (Lypp 1984).

Subjektivität der Figuren

Die besondere Form literarischer Subjektivität, die Shakespeares Ende des 16. Jahrhunderts in damals revolutionärer Form einführte, drückt sich insbesondere in der Figur des Hamlet aus. In der literaturgeschichtlichen Deutung standen die Brüchigkeit und die Multiplizität des Charakters stets im Vordergrund

der durchaus kontroversen Erklärungsversuche. In diesem Sinn ist Hamlet eine moderne Figur. Indem Waechter seine Interpretation unter Verzicht zahlreicher Protagonisten noch stärker auf das Handlungsfeld (eines jüngeren) Hamlet einschränkt, konzentriert er sich auf die Binnensicht der Konflikte und Unvereinbarkeiten, an denen sich seine zentrale Figur reibt. Unterschiedliche bildnerische Stilmittel evozieren den Eindruck von der Vielschichtigkeit der Figur auch auf Bildebene: Am auffälligsten ist die Verwendung von Mischtechniken wie Collage, Zeichnung, Übermalungen, Karikatur, Scherenschnitt oder Abdrucktechniken, die ihm ermöglichen, Bildelemente unvermittelt nebeneinander zu stellen und so Diskontinuität im Bildraum zu schaffen. Anschnitte, Zooms und Perspektivwechsel lenken den Blick und eröffnen immer wieder neue Zugänge der Betrachtung.

Am Ende bleibt Hamlet, den „Ketten fesseln, die keiner sieht" (Waechter 2005, 63), allein. Waechter scheut sich nicht vor der kompromisslosen Darstellung existentieller Konflikte im Bilderbuch: „Ich glaube, dass emotionale Dinge schon ganz kleinen Kindern präsent sind. Das, was Shakespeare bewegt – Liebe, Hass, Neid, Eifersucht, Tod –, sind alles Dinge, die schon ganz kleine Kinder bewegen und interessieren." (Preissner 2009) Der konsequent offene Schluss, ohne Andeutung eines Auswegs, zwingt zum eigenständigen Weiterspinnen des Handlungsfadens. Mit der Darstellung des auf sich selbst zurückgeworfenen, schweigenden Hamlets, versunken in der schweigenden Betrachtung des bekannten Attributes, des Totenkopfs, gelingt es Waechter, die philosophierenden Monologe des Prinzen allein mit bildkünstlerischen Mitteln in Szene zu setzen, ohne die komplexen Textpassagen zitieren zu müssen.

Einfühlung in Hamlet

Werktreue, die im allgemeinen belletristischen Programm im Umgang mit Shakespeare unbedingter Maßstab ist, kann in der Kinderliteratur nur wenig Relevanz besitzen, denn Shakespeare ist für Kinder, erst Recht im Bilderbuch, ohne umfassende Reduktion der Handlung und Poetik nicht zu haben. Doch sind unterschiedliche Strategien der Adaption möglich, wie die angeführten Beispiele deutlich machen. Barbara Kindermann versucht, möglichst umfangreich Zitate in den Text einfließen zu lassen und den Handlungsstrang im Wesentlichen nachzuerzählen, um so Nähe zum Original herzustellen. Notwendigerweise fehlt es diesem Text an poetischer Dichte. Hier wird die Bildebene genutzt, um Expressivität und Atmosphäre zu vermitteln.

Waechter setzt dagegen die Differenzen zum Original, die sich durch die kinderliterarische Adaption ergeben, und die bewusste Nähe zu seinem Kindertheaterstück, ganz gezielt ein. Er lässt kein einziges Originalzitat in seine Bearbeitung

des Hamlet-Stoffs einfließen und streicht wichtige Protagonisten oder zentrale Szenen wie Anfang und Ende. Stattdessen sucht er die Brüche in der Figur Hamlets und die tragische Interaktion mit den Eltern in ihrer existentiellen Dimension auf Bild- und Textebene mit unterschiedlichen Stilmitteln, die sorgfältig zusammenwirken, darzustellen.

In der Verjüngung und der umfangreichen Binnensicht in die emotionalen Prozesse des Hamlet schafft Waechter eine Identifikationsfigur. So gelingt es ihm, das Erleben und Empfinden der Figuren an existentielle Fragen auch aktueller Lebenswirklichkeiten der Rezipienten anzubinden und eine nachvollziehbare Sinnpflege im Sinne Assmanns zu betreiben. Mit dieser Interpretation hat er in innovativer Weise die Möglichkeiten der Adaption allgemeinliterarischer Stoffe ins Bilderbuch erweitert. Mehr als nur die Idee des klassischen Stoffes vermag das Buch mit seinem subtilen Blick auf die menschliche Abgründigkeit Einfühlung zu vermitteln. Einfühlung in Hamlet ist nicht wenig.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Erlbruch, Wolf: Die große Frage. Wuppertal: Hammer 2004.

Erlbruch, Wolf: Ente, Tod und Tulpe. München: Kunstmann 2007.

Erlbruch, Wolf: Die Ratten. Mit dem Gedicht ‚Schöne Jugend' von Gottfried Benn. Berlin: Jacoby & Stuart 2009 (Edition Kunterbunt). – Erstdr. in: Die tollen Hefte (1993).

Goethe, Johann Wolfgang von: Faust. Eine Tragödie. Stuttgart: Reclam 1971. – EA 1808.

Goethe, Johann Wolfgang von/Erlbruch, Wolf (Ill.): Das Hexen-Einmal-Eins. München: Hanser 1998.

Goethe, Johann Wolfgang von/Ensikat, Klaus (Ill.): Der Osterspaziergang. Berlin: Kindermann 2012.

Hohler, Franz/Schubiger, Jürg/Bauer, Jutta (Ill.): Aller Anfang. Geschichten. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg 2006.

Joyce, James/Erlbruch, Wolf (Ill.): Die Katzen von Kopenhagen. Aus d. Engl. v. Harry Rowohlt. München: Hanser 2013.

Kindermann, Barbara/Ensikat Klaus (Ill.): Faust. Nach Johann Wolfgang von Goethe. Neu erzählt von Barbara Kindermann. Berlin: Kindermann 2002.

Kindermann, Barbara/Unzner, Christa (Ill.): Romeo und Julia. Nach William Shakespeare. Neu erzählt von Barbara Kindermann. Berlin: Kindermann 2003.

Kindermann, Barbara/Ensikat Klaus (Ill.): Wilhelm Tell. Nach Friedrich Schiller. Neu erzählt von Barbara Kindermann. Berlin: Kindermann 2004.

Kindermann, Barbara/Ensikat Klaus (Ill.): Die Räuber. Nach Friedrich Schiller. Neu erzählt von Barbara Kindermann. Berlin: Kindermann 2010.

Kindermann, Barbara/Glasauer, Willi (Ill.): Hamlet. Nach William Shakespeare. Neu erzählt von Barbara Kindermann. Berlin: Kindermann 2010.

Moeyaert, Bart/Erlbruch, Wolf (Ill.): Am Anfang. Aus d. Niederländ. v. Mirjam Pressler. Wuppertal Hammer 2003.

Shakespeare, William: Hamlet. Aus d. Engl. v. August Wilhelm Schlegel. Gütersloh: Mohn o. J.. – Online: http://gutenberg.spiegel.de/buch/-5600/4 (letzter Zugriff 20.03.2015).

Stamm, Peter/Bauer, Jutta (Ill.): Warum wir vor der Stadt wohnen. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg 2005.

Tolkien, John R./Ensikat, Klaus (Ill.): Der kleine Hobbit. Aus d. Engl v. Walter Scherf. Berlin: Kinderbuchverl. 1971.

T*wain, Mark/Ensikat, Klaus* (Ill.): Leben auf dem Mississippi. Aus d. Amerik. v. Otto Wilk. Berlin: Verl. Neues Leben 1969.

Twain, Mark/Ensikat, Klaus (Ill.): Huckleberry Finns Abenteuer. Aus d. Amerik. v. Lore Krüger. Berlin: Verl. Neues Leben 1978.

Waechter, Karl Friedrich: Wir können noch viel zusammen machen. München: Parabel 1974.

Waechter, Friedrich Karl: Der rote Wolf. Zürich: Diogenes 1998.

Waechter, Friedrich Karl: Prinz Hamlet. Frei nach William Shakespeare von Friedrich Karl Waechter. Zürich: Diogenes 2005.

Sekundärliteratur

Assman, Aleida/Assmann, Jan (Hrsg.): Kanon und Zensur. München: Fink 1987 (Archäologie der literarischen Kommunikation; 2), 7–27.

Dolle-Weinkauff, Bernd: Comics für Kinder und Jugendliche. In: Günter Lange (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1: Grundlagen – Gattungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2000, 495–524.

Eckermann, Johann Peter: Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Leben Frankfurt a. M.: Insel 1981. – Online: http://gutenberg.spiegel.de/buch/-1912/271 (letzter Zugriff 20.03.2015).

Erlbruch, Wolf: Interview. In: Eselsohr (2004), H. 5, 19.

Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl. 1995.

Hurrelmann, Bettina: Was heißt hier ‚klassisch'? In: Dies. (Hrsg.): Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl. 1995, 9–20.

Kaulen, Heinrich: Kanonisierungsprozess statt Kanon. In Kinder- und Jugendliteraturforschung 2006/2007 (2007), 109–113.

Kinder- und Jugendbücher. [1:] Marktpotenzial, Käuferstrukturen und Präferenzen unterschiedlicher Lebenswelten. Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen. Frankfurt a. M.: Börsenverein des Dt. Buchhandels 2007 (Studienreihe Marktforschung).

Lexe, Heidi: Pippi, Pan und Potter. Zur Motivkonstellation in den Klassikern der Kinderliteratur. Wien: Edition Praesens 2003 (Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich; 5), 14–26.

Lypp, Maria: Einfachheit als Kategorie in der Kinderliteratur. Frankfurt a. M.: Dipa-Verl. 1984 (Jugend und Medien; 9).

Oetken, Mareile: Bilderbücher der 1990er Jahre. Kontinuität und Diskontinuität in Produktion und Rezeption. – Online: http://oopuni-oldenburg.de/frontdoor.php?source_opus=783 (letzter Zugriff 10.09.2009)

O'Sullivan, Emer: Klassiker und Kanon. In JuLit (2000), H. 3, 16–26.

Rajewsky, Irina O.: Intermedialität. Tübingen [u. a.]: Francke 2002 (UTB; 2261).

Riemer, Friedrich Wilhelm (Hrsg.): Briefwechsel zwischen Goethe und Zelter in den Jahren 1796–1832. Berlin: Duncker und Humblot 1833.

Sander, Daniel: Aus Shakespeares ‚Hamlet' soll ein Kino-Musical werden. In 3-D. In: KulturSpiegel (2009), H. 9, 8

Schulz, Gerhard/Doering, Sabine: Klassik. Geschichte und Begriff. München: 2003 (Beck'sche Reihe; 2329: C. H. Beck Wissen).

Shavit, Zohar: Systemzwänge der Kinderliteratur. In: Dagmar Grenz (Hrsg.): Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene? Zum Verhältnis von Kinderliteratur und Erwachsenenliteratur. München: Fink 1990, 25–34.

Staiger, Michael: Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Julia Knopf/Ulf Abraham (Hrsg.): BilderBücher. Theoretische Grundlagen und Implikationen für die Praxis. Bd. 1.2. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2014 (Deutschdidaktik für die Primastufe; 1;2), 12–23.

Thiele, Jens: Kiss kiss bang bang. William Shakespeare's Romeo und Julia (Luhmann, USA 1999). In: Helmut Korte (Hrsg.): Einführung in die systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch. Berlin: Schmidt 1999, 195–238.

Internetquellen

F.K. Waechter, im Gespräch mit Katja Preissner. In: http://www.hinternet.de/comic/interview/waechter.php. (gelesen am 10.09.2009)

Hauptquell der Komik ist das Leiden. K.F. Waechter ist tot. In: http://www.hr-online.de/website/rubriken/kultur/index.jsp?rubrik=5982&key=standard_document_10398432, (gelesen am 10.09.2009)

Abbildungsverzeichnis

Christine Reents (Wuppertal/Varel)

Kinderfiguren in *Die Bibel in Bildern* (1860) von Julius Schnorr von Carolsfeld. Ein Essay

Da die Grundlagen der Erforschung des Longsellers *Die Bibel in Bildern* mittlerweile leicht zugänglich sind (Reents/Melchior 2008, 770–778 und Reents/Melchior 2011), konzentriere ich mich hier auf einen bislang unerforschten Aspekt, nämlich auf die Kinderfiguren und ihre Funktionen im Erziehungskontext dieser berühmten Bilderbibel des Malers Julius Schnorr von Carolsfeld.

Nachdem Renaissance, Pietismus, Aufklärung und Romantik je auf ihre Weise sowohl die Kinder in der Bibel in den Blick genommen als auch fiktive, neu erfundene Kinderfiguren zur Identifikation ergänzt hatten, führte der lutherische Spätromantiker Julius Schnorr von Carolsfeld (1794 in Leipzig – 1874 in Dresden) das Thema konsequent weiter, und zwar auf schon bewährte, doppelte Weise: Er brachte Biblische Geschichten mit den darin vorkommenden Kindern nach biblizistischem Muster ins Bild, zugleich erdachte er sich eine Fülle zusätzlicher Kinderfiguren. In vielen biblischen Szenen kommen Kinder nicht vor oder spielen keine wichtige Rolle; häufig hat Schnorr in solchen Szenen Kinderfiguren hinzugefügt. Auf etwa einem Drittel der 240 Holzstiche zur Bibel, die ursprünglich im Folioquerformat (H = 21,5 cm, B = 25,8 cm) mit einem Bibelzitat als Bildunterschrift erschienen, sind Kinder zu sehen. Die Bilder zeichnen sich durch feste Umrisslinien und feine Binnenzeichnung aus. Auf manchen Bildern wimmelt es nur so von großen und kleinen Kindern, was sicher auch im Kinderreichtum der Zeit begründet ist; Kinder sind selbstverständlich häufig und überall anwesend. Sie weinen mit und sie lachen mit. Zwar wurden in der Mitte des 19. Jahrhunderts viele Kinder geboren, doch starben auch mehr als ein Viertel der Heranwachsenden bereits vor Erreichen der Mündigkeit. Zeichnete Schnorr vielleicht auch deshalb einige tote Kinder auf der Basis biblischer Impulse? Welche Funktionen haben die zahlreichen Kinderfiguren in Schnorrs bekanntestem Werk *Die Bibel in Bildern*?

In Schnorrs Vorwort: „Betrachtungen über den Beruf und Mittel der bildenden Künste Antheil zu nehmen an der Erziehung und Bildung des Menschen …“ bezeichnet der Künstler sich als „Mitgehülfen am großen Werk der religiösen Menschenerziehung“; seine Bilderbibel war also nicht nur für Kinder, sondern für die „Arbeit der Erziehung und Bildung der Jugend und des Volkes“ (Schnorr [1861], VIII) konzipiert. Vorbilder waren Werke der italienischen Renaissance, vor allem

von Michelangelo und Raffael. (Vgl. Schnorr [1861], IX). Formal sind die Seiten wie Luthers *Passional* (1529) gestaltet: Auf jeder Seite findet sich ein Bild mit Bildunterschrift und erklärendem Schriftzitat. Allerdings gab es in Luthers Werk nur insgesamt fünfzig Holzschnitte im Oktavformat von einem unbekannten Holzschneider.

Seit ihrem ersten Erscheinen in Lieferungen (Leipzig 1852–1860) hatte sich *Die Bibel in Bildern* nach anfänglichen Absatzschwierigkeiten zu einem Longseller entwickelt, der bis heute nachgedruckt wird und der die Vorstellungen vieler Rezipienten von der Bibel über Generationen zum Teil bis heute geprägt hat.

In dieser Bilderbibel waren Kinder als Identifikationsfiguren gestaltet, denn die sorgfältig gearbeiteten Holzstiche lösten bei den Rezipienten vielfach Gefühle aus und diese führten zu einer bewussten oder unbewussten Übernahme von Einstellungen und Haltungen, kurz zu Identifikationen. Sicherlich wusste Schnorr, dass sich Kinder beim Anschauen von Bilderbüchern häufig mit den Kinderfiguren einer Geschichte identifizieren: „Ich bin die Prinzessin", „Ich bin Rotkäppchen" oder Pippi Langstrumpf. Auch Kinderfiguren auf Bildern regen zu Identifikationen an; häufig sind es positive, schöne, erfolgreiche und vorbildliche Gestalten, die Rückschlüsse auf das zulassen, was die jungen Betrachterinnen und Betrachter favorisieren.

Vor allem zu folgenden Themen gestaltete Schnorr Kinderfiguren: Familie, Erziehung, Mutter und Kind, Kinder als Rivalen wie Isaak und Ismael, tote Kinder, jugendliche Helden wie Samuel, David, Benjamin oder die sieben Brüder als Märtyrer, Moses im Körbchen mit seiner großen Schwester Mirjam, der himmlische Hofstaat mit Putten und Engeln, Jesus als jugendlicher Lehrer sowie Bilder zur Geschichte Israels, wo Kinder ebenfalls wie selbstverständlich dazu gehörten, wenngleich sie dort häufig nur als anonyme Gruppe zu sehen sind. Kindliche Figuren finden sich zudem oftmals als Zuschauer, als Schutzwürdige oder als jugendliche Diener, Helfer, Zeugen und Statisten innerhalb der biblischen Szenen. Kindliche Figuren schauen zu, wie Jephtha Tochter ihren Vater begrüßt; sie schauen bei der Zerstörung Jerusalems zu und kehren nach siebzig Jahren wieder mit ihren Eltern aus dem Exil heim. Sie hören zu, wie Johannes der Täufer, wie Jesus und Paulus predigen. Hingegen fehlen kindliche Akteure auf Kriegsbildern und in anderen grausamen Szenen mit Ausnahme der Tötung der Erstgeburt (AT 50) und des Kindermordes zu Bethlehem (NT 172). Die unterschiedlichen Funktionen der Kindergestalten sollen an sechs Beispielen aufgezeigt werden.

1. Geborgensein und Pflichten in der Familie

Die Familie galt und gilt als Keimzelle der Gesellschaft. Nicht selten wählte Schnorr das biblische Motiv der Familie mit Kindern und das in vielen Variatio-

nen: Sems Familie, Noah und die Seinen, Jakobs Familie, Passah als Familienfest, Hiobs neue Familie und vor allem die Heilige Familie auf der Flucht. Ich konzentriere mich auf ein Beispiel, in dem sowohl biblische als auch volkstümliche Züge miteinander verknüpft sind.

Adams Familie

Abb. 1: Schnorr AT 11



Noch sind sie als ideale Familie im Bild zu sehen mit dem Bibelzitat als Bildunterschrift: „Im Schweiß deines Angesichts sollst du dein Brot essen, bis du wieder zu Erden werdest, davon du genommen bist.“ (1 Mose 3,19)

Wie häufig zuvor, hat Schnorr den Holzstich bogenförmig konzipiert und zweigeteilt. Auf der linken Hälfte, fast im Mittelpunkt, ist Adam zu sehen, ein übergroßer muskulöser Mann unter dem Schatten eines Apfelbaumes; sein Ältester Kain reicht ihm einen Apfel, vielleicht soll das Symbol an die Geschichte

vom Sündenfall erinnern. Adam stützt sich auf seine Hacke, ein Symbol für eine der zentralen Aufgaben des Landmannes, der den Acker bebaut. Eva dagegen wirkt kleiner und zarter und verdeutlicht damit die Unterordnung der Frau unter den Mann. Sie sitzt rechts im Hintergrund unter einem Schilfdach mit ihrem jüngeren Sohn, dem kleinen Abel, mit Haushund, Schafen und Spinnrad. Der Mann ist für die Arbeit auf dem Feld zuständig, die Frau mit Haushund für den Hausstand; ihre Symbole, das Schaf und die Spindel, stehen für die Wollverarbeitung durch die Frau. Diese Motive stammen nicht aus der Bibel; vielmehr greift Schnorr volkstümliche Vorstellungen und Bilder vom ersten Menschenpaar auf, nach denen Adam nach dem Sündenfall Ackerbauer wurde und Eva im Hause arbeitete. Auf mittelalterlichen Bildern sind auch die Tätigkeiten der beiden Söhne bereits vorgezeichnet: Kain soll wie sein Vater ein Ackerbauer werden und Abel ein Hirte. Die Figur des freundlichen Abel soll kindliche Betrachter zur Identifikation einladen. Vermutlich besteht ein motivischer Zusammenhang zu Raffaels Loggienfresko „Adam und Eva bei der Arbeit“ (Loggien, zweites Kuppelgewölbe); Schnorr hat sich wiederholt auf Raffael als einen seiner Impulsgeber berufen.

2. Religion als Wertevermittlung
Moses empfängt die Gesetzestafeln (2 Mose 31,18)

Das Motiv „Moses empfängt die Gesetzestafeln“ (Schnorr AT 54) zeigt einen engen Zusammenhang von Moral und Religion. Im neunten Kuppelgewölbe der Loggien schuf Raffael ein Fresko, das den Titel trägt: „Moses empfängt die Gesetzestafeln“. Auf einem hohen Felsvorsprung kniet Moses mit empor gestreckten Armen; er empfängt die steinernen Gesetzestafeln aus Gottes Händen. Dieser ist von Putten und von Wolken umgeben. Am rechten Bildrand sind die Zelte Israels zu sehen. Schnorr hat sich von diesem Deckenfresko anregen lassen. Auch bei Schnorr kniet Moses mit erhobenen Händen auf einem Felsen (2 Mose 19,20) und erhält die beiden Gebotstafeln. Allerdings hat er die visionäre Szene um etwa 180° zum Betrachter hin gewendet, so dass dieser nun – ganz unbiblisch – in Gottes Antlitz blickt. Die Gottesfigur ist von musizierenden, jugendlich wirkenden, kaum bekleideten Engeln umgeben. Schnorr zeichnete häufig Gottesfiguren mit ihrem himmlischen Hofstaat (Bild Nr. 19, 24, 47, 64, 117, 136, 137, 175, 198, 240). Israel und seine Zelte sind am linken Bildrand angedeutet. Sicher ist, dass die Szene zur sozialen Orientierung betragen soll. Die Bildunterschrift ist wie stets der Lutherbibel entnommen und lautet: „Und da der Herr ausgeredet hatte mit Mose auf dem Berg Sinai gab er ihm zwo Tafeln des Zeugniß, die waren steinern und geschrieben mit dem Finger GOTTES.“ (2 Mose 31,18)

Abb. 2: Schnorr AT 54



3. Jugendlicher Held
David überwindet Goliath im Zweikampf (1 Sam 17,50.51)

Klein gegen Groß – das steht fast sprichwörtlich für David gegen Goliath. Auch dieses Motiv stammt aus den Loggien Raffaels. Wieder hat Schnorr die Szene bogenförmig konzipiert (Schnorr AT 92): Rechts kommen die Israeliten, links fliehen die Philister. Die Israeliten jagen ihren Feinden nach. Auf den beiden Anhöhen sind die Zelte der gegnerischen Lager zu sehen. Im Zentrum liegt der feindliche Riese in seinem Panzerhemd, den der junge David gerade mit einem Stein aus seiner Hirtenschleuder zu Fall gebracht hatte; das Blut strömt aus der Wunde über dem Auge Goliaths, sein großer Helm ist beiseite geflogen. David greift gerade zu Goliaths Riesenschwert, um ihm den Kopf abzuschlagen. An dieser aufregenden Situation können die Betrachter risikolos teilhaben. Welcher

Junge identifiziert sich nicht mit dem unbewaffneten, erfolgreichen, schwungvollen jugendlichen Helden, der nur seine Hirtentasche umgeschnallt hat?



Abb. 3: Schnorr AT 92



4. Einem Erzieher zuhören (Sir 30,1.2)

Bibelsprüche wurden nur selten visualisiert; zu dem Motiv vom „Lob guter Kinderzucht“ (Schnorr AT 149) ist mir keine vergleichbare Erziehungsszene bekannt. Es handelt sich um eine vielfigurige Komposition: Auf der linken Hälfte ist ein Weisheitslehrer dargestellt, auf der rechten eine Gruppe Zuhörender. Die Gestalten sind bogenförmig angeordnet; dadurch wirkt das Bild bewegt. Ein bärtiger, ernster Weisheitslehrer steht gebeugt vor kleinen und größeren Kindern, vor Müttern und Vätern; er hat die Rute in der linken Hand, die rechte ist erhoben mit dem mahnenden Zeigefinger. Die Menschen schauen ihren Lehrer konzentriert an; die Kleinen machen ängstliche Gesichter. Dazu passt die biblische

Bildunterschrift: „Wer sein Kind lieb hat, der hält es stets unter der Ruthe, daß er hernach Freude an ihm erlebe. Wer sein Kind in der Zucht hält, der wird sich freuen und darf sich bei den Bekannten nicht schämen." (Sir 30,1.2 nach Luthers Übersetzung) Diesem „Lob guter Kinderzucht" – so die Überschrift in der Lutherbibel – entspricht die das Bild umrahmende Pflanzensymbolik mit beschnittenen, angebundenen kleinen Bäumen, eine Erinnerung an die Volksweisheit: „Das Bäumchen biegt sich, doch der Baum nicht mehr" (Robert Reinick 1805–1852). So wie ein Gärtner in seiner Baumschule kleine Bäume stutzt und zurechtbiegt, so prägt der Erzieher seine Erziehungsobjekte; die Schüler seines Seminariums sind gleichsam die Bäumchen seiner Pflanzschule. Da mir keine Vorlage zu dem Motiv bekannt ist, vermute ich, dass es sich um ein von Schnorr selbst entworfenes Motiv handelt. Dieses fällt auf, denn üblicherweise wurde in Kinderbibeln die biblische Erziehung des kleinen Timotheus durch Mutter und Großmutter (2 Tim 1,5) visualisiert.

Abb. 4: Schnorr AT 149



5. Kinder als Hilfsbedürftige Wunderbare Speisung des Volkes (Joh 6, 1–15)

Abb. 5: Schnorr NT 193



Wahrscheinlich ließ sich Schnorr von dem italienischen Barockmaler Giovanni Lanfranco (1582 in Parma – 1647 in Rom) anregen. Auf beiden Bildern wimmelt es von Akteuren, unter ihnen auch viele Kinder, die der Fürsorge und Hilfe bedürfen. Diese Kinderfiguren kommen nicht in der Bibel vor, sondern sind e silentio erfunden: Unter fünftausend Menschen, so die Überlegung, müssen doch auch Kinder dabei gewesen sein. Wie könnte es bei dem Speisungswunder, bei dem fünftausend Menschen von fünf Gerstenbroten und zwei Fischen satt geworden sein sollen, anders gewesen sein? Die aufrechte Haltung Jesu mit dem vorgestreckten rechten Arm und dem Brotkorb im Bildmittelpunkt ist bei Lanfranco und Schnorr nahezu identisch. Dasselbe gilt für die beiden Mütter mit ihren

Kindern im Vordergrund sowie für die Jünger links im Hintergrund und die große Volksmenge rechts im Hintergrund. Die quadratische Form des Nimbus Jesu bei Schnorr erinnert an Dürer und andere Beispiele aus der Renaissance-Malerei.

6. Zuwendung
Jesus segnet die Kinder

Abb. 6: Schnorr NT 203



Julius Schnorr von Carolsfeld zitiert auf seinem Holzstich: „Jesus ruft die Kindlein zu sich" ein Motiv von Lucas Cranach d. Ä. (1472–1553): „Christus segnet die Kinder". Vor Cranach waren Bilder, die Jesus als Kinderfreund zeigten, nahezu unbekannt. Cranach selbst hat das beliebte Motiv seit Ende der 1520er Jahre über dreißig Mal gemalt – allerdings weniger aus künstlerischem Interesse als wegen

seiner Auseinandersetzung mit den Täufern, die die Taufe insgesamt und daher auch Kindertaufe kategorisch ablehnten. Dagegen fand das Kinderevangelium in Luthers *Taufbüchlein* (1526) einen zentralen Ort.

Abb. 7: Christus segnet die Kinder (Öl auf Holz, um 1531/ 1540) mit Monogramm von Lucas Cranach d. Ä. (1472–1553) im Ostchor der Ev.-Luth- St. Anna-Kirche, Augsburg.



Schnorrs Holzstich lehnt sich in der Komposition an Cranachs Werkgruppe an, wenn er die unzufriedenen, misstrauischen Jünger in den Hintergrund links oben stellt und Christus als Kinderfreund in den Bildmittelpunkt, umringt von vielen jungen Müttern mit ihren großen und kleinen Kindern sowie mit Säuglingen. Während Jesus – bei Cranach – ohne Nimbus einen Säugling auf dem Arm trägt, beugt er sich bei Schnorr zu einem kleinen Mädchen hinab, um es zu segnen. Bei beiden Künstlern sind nur brave, gepflegte, gleichsam Idealkinder zu sehen. Schnorrs Bild ist bewegter als Cranachs, denn alles strebt dem Mittelpunkt zu, den segnenden Händen Jesu als Kinderfreund. Cranachs Bild dagegen zeugt von Enkulturation der biblischen Szenen in ein bürgerlich-höfisches Milieu, was vor allem an der Kleidung der Frauen abzulesen ist.

Resümee

Ausgangspunkt dieses Essays ist die Beobachtung, dass sich auf etwa einem Drittel von Schnorrs Bildern, die er für das Werk *Die Bibel in Bildern* anfertigte, Kinderfiguren finden; zumeist sind es Bildzitate aus Kunstwerken der Renaissance und des Barock. In seiner Bildsprache lehnte sich Schnorr vielfach an die Meister der Renaissance mit der Betonung des Schönen und Idealen an. Nach ihren Impulsen schuf er sehr unterschiedliche Kinderfiguren, mit denen sich die jungen Betrachterinnen und Betrachter identifizieren sollten, durch die sie Gehorsam und Elternliebe, Mut und Tapferkeit, Dienstbereitschaft, Tugend und Werte, Geborgenheit, Fürsorglichkeit, menschliche Wärme und Mutterliebe anschaulich lernen konnten. Viele dieser Figuren wirken wenig individuell; die kindlichen Akteure treten in Gruppen auf und spiegeln die Teilhabe am Geschehen. Die Vielfalt der Kinderfiguren und ihrer Funktionen entspricht ungefähr dem, was die heutige Entwicklungspsychologie unter dem Thema ‚Identifikation mit Leitbildern' subsumiert. Sicherlich trugen diese vielen Identifikationsangebote nicht unerheblich zur Popularität der *Bibel in Bildern* bei.

In der Geschichte der Kinder- und Schulbibel sind unterschiedliche Identifikationsangebote für Kinder nachweisbar: In der Reformationszeit war es die Enkulturation der Bibel in europäisches Milieu (Abb. 7), später wurden die Kinder der Bibel betont und erfundene Kinderfiguren ergänzt (Abb. 1–6); erst seit Mitte der 1960er Jahre gelang dem niederländischen Kunsterzieher Kees de Kort eine Ikonographie für Kinder mit seiner biblischen Bilderbuchreihe *Was uns die Bibel erzählt*. Er lehnt sich an Kinderzeichnungen mit ihren Reihungen und an das Kindchenschema an, verzichtet jedoch auf Identifikationsfiguren. Beide – sowohl Schnorr als auch de Kort – haben mit viel Erfolg identitätsstiftende biblische Bilder für Kinder, aber auch für erwachsene Betrachter geschaffen.

Literaturverzeichnis

Corpus Cranach – Digitales Werkverzeichnis der Malerwerkstätten Cranach und ihrer Epigonen. – Online: http://cranach.ub.uni-heidelberg.de/wiki/index.php/CorpusCranach.

Hinz, Berthold: Lucas Cranach d. Ä. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. 1993 (Rowohlts Monographien; 457).

Julius Schnorr von Carolsfeld. 1794–1872. Ausstellungen im Museum der bildenden Künste Leipzig … 1994 und in der Kunsthalle Bremen … 1994. Hrsg. von Herwig Guratzsch. Leipzig: Edition Leipzig 1994, 237–247.

Kelber, Wilhelm: Raphael von Urbino. Leben und Werk. 2. Aufl. Stuttgart: Verl. Urachhaus 1993.

Kort, Kees de: [26 biblische Bilderbücher in der Reihe:] Was uns die Bibel erzählt. Stuttgart: Württembergische Bibelanst. 1966 ff. – *Das große Bibelbilderbuch. Alle Geschichten der Reihe „Was uns die Bibel erzählt" in einem Band* (Stuttgart: Dt. Bibelges. 1994) bietet alle 26 biblischen Bilderbücher in einem Band mit ausführlicherem Text.

Luther und die Folgen für die Kunst. Hamburger Kunsthalle … 1983/84. Hrsg. von Werner Hofmann. München: Prestel 1983.

Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, PVU 2008.

Reents, Christine/Melchior, Christoph: [Beitrag zu:] ‚Die Bibel in Bildern' von Julius Schnorr von Carolsfeld. In: Otto Brunken/Bettina Hurrelmann/Maria Michels-Kohlhage/Gisela Wilkending (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. [5:] Von 1850 bis 1900. Stuttgart: Metzler 2008, 770–778.

Reents, Christine/Melchior, Christoph: Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel – evangelisch, katholisch, jüdisch. Göttingen: V & R Unipress 2011 (Arbeiten zur Religionspädagogik; 48).

Röhrich, Lutz: Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. Bd. 1–4. Freiburg im Breisgau [u. a.]: Herder 1973.

Schnorr von Carolsfeld, Julius: Die Bibel in Bildern. [240 Darstellungen, erfunden und auf Holz gezeichnet.] Leipzig: Wigand [1860].

Abbildungen

Abb. 1: *Adams Familie: Adam und Eva nach der Verstoßung (1 Mose 3,19). – AT, Taf. 11 in: Julius Schnorr von Carolsfeld: Die Bibel in Bildern. Leipzig: Wigand [1852–1860]. – Exemplar: Universitätsbibliothek Frankfurt a. M.*

Abb. 2: *Religion als Wertevermittlung: Moses empfängt die Gesetzestafeln (2 Mose 31,18). – AT, Taf. 54 in: Julius Schnorr von Carolsfeld: Die Bibel in Bildern. Leipzig: Wigand [1852–1860]. – Exemplar: Universitätsbibliothek Frankfurt a. M.*

Abb. 3: *Jugendlicher Held: David überwindet Goliath im Zweikampf (1 Sam 17,50.51). – AT, Taf. 92 in: Julius Schnorr von Carolsfeld: Die Bibel in Bildern. Leipzig: Wigand [1852–1860]. – Exemplar: Universitätsbibliothek Frankfurt a. M.*

Abb. 4: *Einem Erzieher zuhören: Lob guter Kinderzucht (Sir 30,1.2). – AT, Taf. 149 in: Julius Schnorr von Carolsfeld: Die Bibel in Bildern. Leipzig: Wigand [1852–1860]. – Exemplar: Universitätsbibliothek Frankfurt a. M.*

Abb. 5: *Kinder als Hilfsbedürftige: Wunderbare Speisung des Volks (Joh. 6, 1–15). – NT, Taf. 193 in: Julius Schnorr von Carolsfeld: Die Bibel in Bildern. Leipzig: Wigand [1852–1860]. – Exemplar: Universitätsbibliothek Frankfurt a. M.*

Abb. 6: *Zuwendung: Jesus ruft die Kindlein zu sich (Mk 10, 13–16). – NT, Taf. 203 in: Julius Schnorr von Carolsfeld: Die Bibel in Bildern. Leipzig: Wigand [1852–1860]. – Exemplar: Universitätsbibliothek Frankfurt a. M.*

Abb. 7: *Lucas Cranach d. Ä.: Christus segnet die Kinder – Öl auf Holz, um 1531/1540, Ostchor der Ev.-Luth. St. Anna-Kirche, Augsburg. – Aus: Günter Schuchardt: Lucas Cranach d. Ä. Orte der Begegnung. Leipzig: Kranichborn-Verl. 1994, 105.*

Teil III

Thematische und narratologische Aspekte – Einzelstudien

Sieglinde Grimm (Köln)

Urszenen des Erzählens. Zum Erwerb narratologischer Kompetenz im Szenischen Spiel

In Johann Wolfgang von Goethes *Wilhelm Meister*-Projekt beginnt der Bildungsweg des kleinen Wilhelm mit einem Puppenspiel über die Geschichte von David und Goliath. Wilhelm erbeutet das „Büchelchen", er lernt das Stück auswendig und stellt sich vor, „wie herrlich es sein müßte, wenn er auch die Gestalten dazu mit seinen Fingern beleben könnte". Darüber, so heißt es weiter, wurde er „in seinen Gedanken selbst zum David und zum Goliath"; Wilhelm spielte diese Figuren „wechselweise vor sich allein", dann aber auch mit anderen Kindern (Goethe 1986, 11 f.). Später wird das Theater angesichts familiärer Spannungen für ihn „ein Heilort", in dem er „wie in einer Nuß die Welt, wie in einem Spiegel seine Empfindungen und künftige Taten, die Gestalten seiner Freunde und Brüder, der Helden und die überblinkenden Herrlichkeiten der Natur [...] anstaunen konnte." (Ebd., 26 f.)

Was wir hier über die Funktion des Theaters und des Theaterspielens für Kinder und Jugendliche erfahren, findet sich ähnlich auch in der heutigen Didaktik. Im Sonderheft *Drama – Theater – Szenisches Spiel* der Zeitschrift *Praxis Deutsch* betrachten Clemens Kammler und Ulf Abraham „Szenisches Lernen als Prinzip", wofür sie vier Gesichtspunkte anführen (Abraham/Kammler 2005, 6):

1. Szenisches Lernen folgt der „vielbeschworenen ‚Ganzheitlichkeit' ", denn hier werden „Gegenstände (z. B. Texte)" aus der lebensweltlichen Erfahrung heraus „vielkanalig" erschlossen.
2. Die Lernenden werden „handlungs- und produktionsorientiert (z. B. beim ‚szenischen Interpretieren' im Literaturunterricht)" aktiviert; durch Einsatz ihres Körpers und ihrer Sinne wird ein „Gegengewicht zur medialen Sozialisation" der Kinder und Jugendlichen geschaffen.
3. Das szenische Lernen fördert „Reflexion (z. B. über Sprache oder im Schreibprozess)" durch bildliches Denken und Vorstellungsbildung „im Sinn eines ‚imaginativen Lernens'[1]".
4. Vermittelt wird über das Fachwissen hinaus „ästhetische Gestaltungs- und Beurteilungskompetenz" im Kontext ästhetischer Erziehung und Bildung.

---

1 Abraham und Kammler beziehen sich auf Fauser/Mandelung 1996.

Damit ist angesprochen, was Goethe mit dem Puppenspiel des kleinen Wilhelm beschrieben hat: Der ganzheitliche Anspruch tritt auf im Vergleich der Welt mit einer Nuss, die Handlungsorientierung findet sich wieder im Verlangen, die Figuren ‚mit seinen Fingern beleben' zu können, und die Vorstellungsbildung wird aufgerufen in der Vision ‚künftiger Taten'. Anknüpfend an die von Kammler und Abraham genannten Aspekte möchte ich nun erläutern, dass und in welcher Weise das Szenische Spiel, in dem Kinder und Jugendliche einen Stoff, ein Geschehen, szenisch umsetzen und vorführen, narratologische Kompetenz initiieren kann. Die dabei angenommene ursprüngliche Ungeschiedenheit zwischen szenischem Dramatisieren und erzählendem Gestalten lässt sich auch gattungsgeschichtlich legitimieren.[2]

Im Folgenden wird die umrissene Zielsetzung in drei Schritten eingelöst: Als Grundlage für die Diskussion positioniere ich das Szenische Spiel in der aktuellen bildungstheoretischen, didaktischen und theaterdidaktischen Diskussion. Danach geht es um die Entwicklung des Szenischen Spiels als narratologisches Modell. Zuletzt wird das Erarbeitete am Beispiel von Yasmina Rezas Konversationsstück *Der Gott des Gemetzels* veranschaulicht.

I. Das Szenische Spiel in der gegenwärtigen Bildungstheorie und Didaktik

Die aktuelle didaktische und bildungstheoretische Diskussion wird bestimmt durch die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment), nach deren Vorbild in allen 3. und 8. Klassen regelmäßig Lernstandstests durchgeführt werden, durch die Kompetenz- und Outputorientierung, die bewertbare Ergebnisse fordert, und durch die Einführung von Bildungsstandards. In mehreren Studien und Beiträgen haben Bettina Hurrelmann, Christine Garbe, Kaspar H. Spinner u. a. gegenüber dem überwiegend kognitiven und an pragmatischen Texten orientierten PISA-Lesekompetenzmodell[3] den Wert fiktionaler Texte betont (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 82): Diese nämlich, so Garbe, zielten auf „Fantasieentwicklung, Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein, lebensthematische Identität sowie die Anerkennung von Alterität" (Garbe 2009, 18). Im Zuge der Perspektivenübernahme „von der mitfühlenden Empathie bis zur kognitiven

---

2 Das heute übliche triadische Gattungssystem (Epik, Lyrik und Drama) entwickelte sich erst im 18. Jahrhundert heraus (vgl. Scherpe 1968).

3 Ein erstes Plädoyer für emotionale und motivationale Aspekte der Lesekompetenz gegenüber den primär kognitiv ausgerichteten Testformaten bei PISA wurde bereits kurz nach der Jahrtausendwende von Bettina Hurrelmann formuliert (2002, 6–18).

Auseinandersetzung“ mit den Figuren als einer wesentlichen Komponente für ‚literarisches Verstehen’ spricht Spinner gerade dem Drama eine herausragende Bedeutung zu:

> Neben der differenzierten Wahrnehmung einzelner Figuren und ihrer Innenwelt spielt für das literarische Verstehen das Beziehungsgeflecht zwischen den Figuren eine Rolle. Damit ist ein Hauptthema von Literatur angesprochen, das im Drama am stärksten zur Entfaltung kommt. (Spinner 2006, 10)

Wie ist das Theaterspiel hier zu verorten? Der Mehrwert des Theaters im Sinne der „aufgeführte[n] Inszenierung“ nach Hans Lösener, bei der das Drama „als Theaterstück noch einmal neu als in sich stimmige Ganzheit geschaffen werden muss“ gegenüber anderen unterrichtlichen Zugangsformen zum Drama, nämlich der „‚mentalen Inszenierung’ im Kopf des Dramenlesers“, die auf „Ausbildung bestimmter Lesefähigkeiten“ basiert, oder der „in den Dramentext selbst eingeschriebene[n] ‚implizite[n] Inszenierung’“ (Lösener 2005, 300), trifft genau den Bereich, der gegenüber der Kompetenzorientierung einfordert wird. Indem Schüler und Schülerinnen den eigenen Körper und Körperausdruck (Mimik, Gestik, Haltung) einsetzen, bietet das Theaterspielen, so schreibt Marion Bönnighausen, Möglichkeiten der ästhetischen Bildung, bei der es insbesondere „um ‚ästhetische Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit’“[4] und „sinnlich-künstlerische Wahrnehmung“ geht (Bönninghausen 2010, 15 f.). Entsprechend fordert sie eine „Wahrnehmungsschulung auch auf sinnlicher Ebene“ (ebd., 28). Vor allem in der Erwerbssituation[5] und bei Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien mit schwach ausgeprägter literarischer Sozialisation oder mit sprachlich bedingten Einschränkungen, die etwa durch Migrationshintergrund bedingt sein können, bietet das Szenische Spiel die Möglichkeit, sich mit Hilfe des körperlichen Ausdrucks literarische Muster anzueignen.

Welche aktuellen didaktischen Ansätze zum Szenischen Spiel gibt es? Zwei Vertreter dafür sind Ingo Scheller und Marcel Kunz. Scheller orientiert sich an Brecht, der in seine Lehrstücke „abstrakte, auf soziale Konflikte zugespitzte Szenen und sprachliche Handlungsmuster“ einmontierte (Scheller 1996, 22). Demnach sollen Schüler und Schülerinnen lernen, mit solch konfliktreichen Situationen umzu-

4 Bönnighausen beruft sich hier auf Wolfgang Klafkis Aufsatz „Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs“. Klafki bezieht Bildung allerdings auch auf Ausbildung der „ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ (Klafki 1990, 94), was Bönnighausen ablehnt.

5 Ich beziehe mich wiederum auf das ‚literarische Lernen’ nach Kaspar H. Spinner (2006, 6–14).

gehen. Dazu fühlen sie sich „so intensiv in die Rolle [ein]“, dass das Verhalten im Spiel demjenigen entspricht, „das sie in analogen Alltagssituationen zeigen bzw. zeigen würden.“ (Scheller 1996, 22) Ziel ist nicht die fertige Inszenierung, sondern, dass die Schüler und Schülerinnen im Rahmen der handelnden Interpretation[6] vorgegebene „Haltungen und Handlungen bewusst“ machen und entsprechend der Brecht’schen Verfremdung verändern können.[7] In eben dieser Möglichkeit einer Veränderung liegt auch der Spielcharakter.

Marcel Kunz hingegen lehnt die erzieherische Funktion, die Scheller dem Szenischen Spiel zuschreibt, explizit ab. Zwar verfolgt auch er einen rezeptionsästhetischen Zugang, bei dem Schüler und Schülerinnen verändernd in den Text eingreifen dürfen. Dabei aber müssen die Deutungsmöglichkeiten kognitiv auf Aussage und Zweckmäßigkeit hin am Text überprüft werden können. Für Kunz gilt das Szenische Spiel als „Verfahren, das dazu dient, über Empathie und Antizipation Wirklichkeit heranzuholen und direkt erfahrbar zu machen.“ Ziel ist es, gegenüber der „Second-hand-Wirklichkeit“ der Medien und der elektronischen Steuerung einer „Cyber-space-reality“ authentische Erfahrung zu vermitteln. (Kunz 1997, 12)

Ich möchte an diese Überlegungen zur gegenwärtigen (auch ästhetischen) Funktion des Szenischen Spiels anknüpfen. Meines Erachtens bleiben bei den dargelegten Ansätzen zwei Fragen offen. Die erste Frage lautet: Wie entsteht beim ‚Einfühlen’ in eine Rolle Empathie? Die von Scheller unterbreiteten Vorschläge, nämlich die Lernenden für die Figuren „*Selbstdarstellungen* oder *Rollenbiographien* schreiben“ und zu den Figuren passende „Kleidungsstücke“ suchen zu lassen (Scheller 1996, 24) oder „mit ihnen Rollengespräche über das, was sie [die Figuren] gerade tun“, zu führen (ebd., 26) reichen als Voraussetzung nicht aus. Die zweite offen gebliebene Frage betrifft Möglichkeiten der Bewertung. Wie bzw. auf welcher Basis soll die Lehrperson „Haltungen“ im Sinne Schellers, welche die Schüler und Schülerinnen von den Figuren übernehmen oder aber auch

6 Scheller unterscheidet zwischen einer „inneren Haltung“, die „das Gesamt an inneren Vorstellungen, Gefühlslagen, sozialen und politischen Einstellungen und Interessen“ umfasst, und einer „äußeren Haltung“, welche die „körperlichen und sprachlichen Ausdrucksformen“ betrifft, die eine Person in verschiedenen Interaktionssituationen zeigt. (Scheller 1996, 22)

7 Dazu führt Scheller aus: „Bei der szenischen Interpretation kann früher Erlebtes aktiviert, mit den Haltungen und Szenen der literarischen Figuren in Verbindung gebracht, verfremdet und gedeutet werden.“ (2010, 81)

verfremden, beurteilen?[8] Aufgreifen möchte ich zudem den bewussten Einsatz emotionaler und kognitiver Elemente.[9] Das Distanz schaffende bzw. kognitive Element wird im Folgenden nicht – wie bei Scheller – verwendet mit dem Ziel einer Verfremdung, sondern, um die im Szenischen Spiel dargestellte Handlung zu strukturieren und auf diese Weise narrative Kompetenz zu etablieren.

II. Erzählerwerb durch szenisches Handeln

Was hat szenisches Handeln zu tun mit dem Erwerb des Erzählens? In der Erzählerwerbsforschung geht man davon aus, dass szenisches Spielen oder Handeln und Erzählen in der kindlichen Entwicklung einen gemeinsamen Ursprung haben. Uta Quasthoff spricht dabei von „szenischer Erzählung"; szenisches Erzählen, so Quasthoff, setze die Fähigkeit voraus, „eine narrative Diskurseinheit semantisch zumindest grob durchstrukturieren zu können." (Quasthoff 1987, 67)

Quasthoffs Argumentation stützt sich auf ein von den amerikanischen Soziolinguisten William Labov und Joshua Waletzky in den 1970er Jahren entwickeltes Strukturmodell. Die beiden Forscher haben jugendliche Slumbewohner gebeten, von einer für sie gefährlichen Situation zu erzählen; dabei zeigten sich wiederkehrende Strukturelemente, nämlich ‚Orientierung', ‚Komplikation' und ‚Auflösung'. Die ‚Orientierung' dient der Einführung in das Geschehen und umfasst die sogenannten ‚W-Fragen': Wer? Was? Wann? Wo? Dabei werden die handelnden Personen vorgestellt und es werden Ort und Zeit des Geschehens angegeben. Die ‚Komplikation' enthält ein besonderes oder ungewöhnliches Ereignis, welches den Grund für die Erzählung angibt; zugleich muss sich am Ereignis die Erzählwürdigkeit (‚reportability') des Dargestellten erweisen, d. h. evaluieren lassen. Im Vordergrund stehen die ‚Jobs' „Elaborieren" und „Dramatisieren", wobei Letzteres darauf zielt, den (soeben) „elaborierten" Gegenstand des Erzählens „in Form der szenischen Erzählung" zu gestalten (Hausendorf/Quasthoff 1989, 101). In der ‚Auflösung' schließlich werden das Ergebnis des Geschehens und seine Konsequenzen deutlich. Weiter hinzutreten können nicht notwendige Elemente wie ein vorbereitendes ‚Abstract' oder eine nachgestellte ‚Coda', welche das Geschehen

---

8 Hier tritt ein alter bereits gegen den Handlungs- und Produktionsorientierten Unterricht erhobener Vorwurf wieder auf, demzufolge sich individuelle Schülerprodukte kaum bewerten lassen.

9 Diese Spannung erscheint bei Scheller im Einfühlen einerseits und Bewusstmachen von ‚Haltungen' andererseits, bei Kunz in der Unterscheidung von kognitiver Überprüfung und Empathie wie auch in Löseners Differenzierung von ‚aufgeführter' und ‚mentaler' Inszenierung.

mit der Gegenwart verbinden (Labov/Waletzky 1973, 78–126). Für die These, dass jede (dramatische) Handlung ein narratives Grundmuster besitzt, gibt es einen prominenten Gewährsmann, nämlich Aristoteles, der die Tragödie als „Nachahmung von Handlung und hauptsächlich durch diese auch Nachahmung von Handelnden" (Aristoteles 1987, 1450b) bestimmt hat. Über die „erzählende und nur in Versen nachahmende Dichtung" schreibt Aristoteles, müsse man

> die Fabeln [hier lat. für: Erzählung] wie in den Tragödien so zusammenfügen, dass sie dramatisch sind und sich auf eine einzige, ganze und in sich geschlossene Handlung mit Anfang, Mitte und Ende beziehen, damit diese, in ihrer Einheit und Ganzheit einem Lebewesen vergleichbar, das ihr eigentümliche Vergnügen bewirken kann. (Ebd., 1459a)

Die Überlegungen der Erzählforschung, die sich bei Aristoteles vorgeformt finden, lassen sich auf das Szenische Spiel übertragen. Die gespielte Handlung kann in eine narratologische Dramaturgie überführt werden, indem sie als Handlungsbogen mit Anfang, Mitte und Ende, nach Tatjana Jesch – „*Anfangs*-Situation", „Transformation" und „*End*-Situation" als „Mindestvoraussetzungen für Narrativität" – aufgebaut wird (Jesch 2009, 80). Folgt man Aristoteles, so erscheint dies keineswegs trivial:

> Ein Anfang ist, was selbst nicht mit Notwendigkeit auf etwas anderes folgt, nach dem jedoch natürlicherweise etwas anderes eintritt oder entsteht. Ein Ende ist umgekehrt, was selbst natürlicherweise auf etwas anderes folgt, […] während nach ihm nichts anderes mehr eintritt. Eine Mitte ist, was sowohl selbst auf etwas anderes folgt als auch etwas anderes nach sich zieht. (Aristoteles 1987, 1450b)

Akzeptiert man dies als Definition einer Szene, so bieten sich mit diesem Muster Kriterien für die Bewertung. Die Schüler und Schülerinnen müssen eine Szene als narrativen Dreischritt – ich wähle dafür die Bezeichnung ‚Erzähltriptychon' – entwickeln können. Die dargestellte Szene kann dann daraufhin befragt und bewertet werden, ob die dramaturgischen Strukturmomente geglückt sind. Auf diese Weise greifen körperliche Darbietung und kognitive Strukturgebung ineinander.

Wie und wodurch kommt es dabei nun zur Einfühlung oder – moderner gesagt – zu Empathie? Nach Erich Schön versteht man unter Empathie „die Übernahme fremder affektiver Zustände" (Schön 1995, 110). Gefragt werden muss, wie eine solche Übernahme aus narratologischer Perspektive zustande kommen kann. Entscheidend dafür ist das schon genannte ‚Ereignis', bzw. die ‚Komplikation'. In Anlehnung an Labov/Waletzky bezeichnet Jesch eine Komplikation als „eine die Handlung in Gang setzende oder haltende Schwierigkeit, welche sich durch die nachfolgende Auflösung […] schließlich beigelegt findet" (Jesch 2009, 81; vgl. auch Labov/Waletzky 1973, 122). In der Erzählerwerbstheorie und der Narratologie spricht man von einem Erwartungs- oder Planbruch, der unmittelbar den

‚Höhe'- oder ‚Wendepunkt' nach sich zieht.[10] Um in dieser Struktur Empathie richtig zu platzieren, bietet Aristoteles' *Poetik* wiederum eine Orientierung. Die Nachahmung enthält nicht nur „eine in sich geschlossene Handlung", sondern auch „Schaudererregendes und Jammervolles" (Aristoteles 1987, 1452a). Im Geschehen braucht es dazu – narratologisch gesehen – einen Fokus, an dem ‚Jammer' und ‚Schaudern' wahrgenommen werden können. Folgt man den Ausführungen des Germanisten Fritz Breithaupt, so ist dieser ‚Fokus' für Aristoteles der Charakter, der zwischen zwei Handlungsmöglichkeiten wählen muss. Es entsteht somit eine Situation, die „im alten Sinne des Wortes ‚ästhetisch', also wahrnehmbar" ist (Breithaupt 2012, 77). In dem Moment, in dem der Charakter Jammer und Schaudern (‚eleos' und ‚phobos') hervorruft, wird Empathie ausgelöst. Aristoteles erläutert: „Diese Wirkungen kommen vor allem dann zustande, wenn die Ereignisse wider Erwarten eintreten und gleichwohl folgerichtig auseinander hervorgehen." (Aristoteles 1987, 1452a) Breithaupt nennt dies die ‚Schere des Aristoteles':

> Zwei Entwicklungslinien treffen sich: zum einen die (von einem Charakter und mit ihm vom Zuschauer) projizierte Handlungslinie, zum anderen die ihrerseits ‚folgerichtig' tatsächlich eintretende und gegenteilige Ereignisabfolge. Eben diese ‚Schere' von Projektion eines Charakters und den tatsächlichen Ereignissen wird als Voraussetzung für Jammer und Schaudern bezeichnet. (Breithaupt 2012, 140)

Empathie kommt zustande, weil Zuschauer bzw. Schüler und Schülerinnen an der Handlungskette des Charakters ‚mitbauen' und somit impliziert sind. Die Perspektive des Charakters wird dabei, so Breithaupt, „zum Resonanzkörper des Erlebens." (2012, 170 f.) Empathie wird am stärksten in dem Moment, in dem die gegenläufigen Handlungsketten einander kreuzen bzw. sich trennen. Wenn das Andersartige – semiotisch gesprochen: der ‚Planbruch' – eintritt, werden der mit dem Fokus assoziierte Körper und die assoziierte Psyche affiziert. Allein in Bezug auf den als körperhaft gedachten Charakter haben Handlungen Bedeutung und können Erwartungen und Intentionen generiert werden. Wenn die Pläne des Charakters zunichte gemacht sind, kann laut Breithaupt der Zuschauer aus dem Geschehen wieder aussteigen und ist entlastet. (Ebd., 144)

Soweit ist zu sehen, dass der Handlungsbogen mit den Elementen ‚Anfang', ‚Mitte/Komplikation' und ‚Ende/Auflösung' entsteht, indem die beiden einander widersprechenden Kausalketten das Geschehen in der Mitte gleichsam ‚umbiegen'. Das szenische Spiel kommt zustande, wenn die Schüler und Schülerinnen

10 In strukturalistischen Theorien besteht dieser ‚Planbruch' in unerwarteten oder die Norm überschreitenden Elementen. (Vgl. Lotmann 1972, 333 und 336; vgl. Titzmann 2003, 3077)

das Geschehen im Sinne des erzählwürdigen Ereignisses mit Hilfe der formalen Segmentierung körperlich, mimisch und gestisch umsetzen. Ästhetische Wahrnehmung vollzieht sich, indem die Lernenden dem sinnlich Gegenwärtigen Gestalt geben, das heißt, wenn sie in der Lage sind, die einzelnen Segmente einem ‚Anfang', einer ‚Mitte' und einem ‚Ende' zuzuordnen. Somit liefert der triadische Handlungsbogen Kriterien für theatralische Kompetenz, womit sich zugleich eine Grundlage für die Bewertung bietet.

Dabei kann die Art und Weise, wie die Schüler die miteinander konfligierenden Handlungsstränge inhaltlich füllen, unterschiedlich sein. Das Geschehen kann einen guten oder einen schlechten Ausgang nehmen, je nachdem, ob die Komplikation aufgelöst wird oder nicht. Gerade diese Möglichkeit des Verschiedenseins verleiht dem szenischen Ausdruck den Charakter des Spiels. Mit Schiller kann man sagen, dass hier „sinnlicher Trieb" (i.e. Stofftrieb) und „Formtrieb" sich im „Spieltrieb" vereinen; den „Gegenstand des Spieltriebes" nennt Schiller „lebende Gestalt" (1975, 354), womit das aufgeführte Produkt bezeichnet wird.[11]

III. Beispiel: Yasmina Rezas *Der Gott des Gemetzels*

Im dritten und letzten Abschnitt soll der Vorschlag an einem Beispiel erläutert werden. Für die Wahl von Yasmina Rezas *Der Gott des Gemetzels,* das 2006 in Zürich uraufgeführt wurde, gibt es mehrere Gründe: Zum einen betrifft das Thema des Stücks, nämlich ein Gespräch zweier Elternpaare über ihre Kinder, die künftige Lebenswelt der Lehramtsstudierenden, nämlich die Elternarbeit. Zum anderen enthält das Stück zahlreiche Leerstellen, in denen im Sinne des Handlungs- und Produktionsorientierten Unterrichts ein Szenisches Spiel ansetzen könnte. Vom Alter her ist das Stück am besten für die Sekundarstufe I, etwa ab der 8. Klasse, geeignet.

Zunächst zum Inhalt: Auf der Bühne befinden sich vier Personen, genauer: die Elternpaare Houillé und Reille. Sie treffen sich im Wohnzimmer der Houillés. Anlass des Treffens ist, dass der 11 Jahre alte Ferdinand Reille den gleichaltrigen Bruno Houillé mit einem Stock verprügelt und ihm dabei zwei Schneidezähne abgebrochen hat. Brunos Eltern, die Houillés, gehören dem linken Milieu an. Véronique, Initiatorin des Treffens, ist eine sozialkritische Schriftstellerin. Sie

11 Den „Gegenstand des sinnlichen Triebes" nennt Schiller begrifflich „Leben", der „Gegenstand des Formtriebes" firmiert als „Gestalt"; er folgert: „Der Gegenstand des Spieltriebes, in einem allgemeinen Schema vorgestellt, wird also *lebende Gestalt* heißen können"; dieser Begriff wiederum dient „in weitester Bedeutung [der] *Schönheit* […] zur Bezeichnung" (Hervorhebungen im Text) (Schiller 1975, 354).

schreibt ein Buch über den Konflikt in Darfur und engagiert sich verbissen für die Werte der westlichen Zivilisation. Ihr Ehemann Michel besitzt einen Großhandel für Haushaltsartikel. Ferdinands Mutter Annette ist von Beruf Vermögensberaterin. Sie ist zwar kompromissbereit, reagiert auf den beginnenden Streit aber mit Übelkeit. Ihr Mann Alain arbeitet als Anwalt für einen Pharmakonzern; von dort erhält er permanent störende Anrufe, da sich bei einem neuen Medikament gefährliche Nebenwirkungen zeigen, die offenbar vertuscht werden sollen.

Die Handlung lässt sich auf drei Ebenen, einer Mikro-, Meso- und Makroebene ansetzen. Die Mikroebene betrifft den Streit der Kinder, die zwar Gegenstand des Streits, physisch aber nicht anwesend sind. Die mittlere Ebene betrifft die konkrete Konversation der beiden Elternpaare auf der Bühne. Deren Treffen hat den Zweck, auf die Kinder pädagogisch einzuwirken, den Konflikt beizulegen und zwar, wie Véronique, die Mutter des Opfers, sich ausdrückt, auf Basis der „Kunst des zivilisierten Umgangs miteinander" (Reza 2006, 14). Es zeigt sich im Verlauf der Unterhaltung, dass dieser Anspruch nicht haltbar ist. Und eben darin äußern sich – bezogen auf das Stück im Ganzen – die beiden gegenläufigen Handlungsketten: Der erste Anspruch ist, den Konflikt ‚zivilisiert' beizulegen. Dies ist das ausgesprochene Ziel des Treffens. Aber es kommt anders: Der Streit der Kinder ist unterschwellig stets präsent und verhindert, dass das Ziel erreicht wird. Véronique, die Mutter des Opfers, stichelt ständig, was dazu führt, dass sich der Konflikt fortsetzt. Die Schuld wird hin- und hergeschoben. Die folgende aus dem Schulalltag herausgegriffene Konversation, macht das überdeutlich:

> Véronique: Ich wundere mich, dass Sie so gar nicht besorgt wirken. [...]
> Alain: Véronique, ich bin so besorgt, wie man nur sein kann. Mein Sohn verletzt ein anderes Kind...
> Véronique: Absichtlich.
> Alain: Sehen Sie, das ist die Art von Bemerkungen, bei denen ich störrisch werde. Wir wissen, dass es absichtlich war. (Ebd., 36)

Später verteidigt sich Annette mit dem Argument, ihr Sohn müsse einen Grund für sein Verhalten gehabt haben: „Ferdinand war noch nie brutal zu jemanden. Grundlos kann er das nicht getan haben." Indirekt unterstellt sie damit, Bruno habe Ferdinand provoziert, was von Alain bestätigt wird: „Bruno hat ihn eine Petze genannt!" (Ebd., 53) Annette greift die Information auf, um ihren Sohn zu verteidigen: „Ferdinand ist beschimpft worden. Wenn man mich attackiert, verteidige ich mich, besonders wenn ich eine ganze Bande gegen mich habe." (Ebd., 56) Dies wird wiederum von Véronique zurückgewiesen mit dem Hinweis, Bruno sei ja das Opfer: „Unser Sohn Bruno, dem ich heut Nacht zwei Efferalgan mit Kodein geben musste, ist im Unrecht?" Daraufhin antwortet Annette: „Ganz unschuldig

wird er nicht sein.“ (Reza 2006, 85) Der Streit eskaliert. Beide Elternpaare werden ausfällig und benennen die Kinder gegenseitig mit Schimpfnamen. Annette lässt sich durch Véroniques permanente und implizite Vorwürfe zu dem Ausruf hinreißen: „Ferdinand hatte völlig Recht, ihren Sohn zu schlagen.“ (Ebd., 87) Die ursprüngliche Absicht einer gütigen Einigung wird ins Gegenteil verkehrt.

Die Makroebene betrifft die gesellschaftlich-philosophische Dimension; es ist Alain, der auf sie verweist, wenn er – selbst rücksichtsloser Berater eines Pharmakonzerns – die Tatsache, dass „Jungs sich in der großen Pause regelmäßig vertrimmen“ (ebd., 35) als Gesetz des Lebens und Ausdruck des Naturrechts sieht, welches dem Recht des Stärkeren folgt. Auf dieser Ebene erhält er mit Véronique eine Gegenspielerin, die sich auf die Werte der westlichen Welt beruft.

Der Konflikt wird somit auf drei Ebenen gespiegelt und dadurch verstärkt. Am Ende hat der Streit der Kinder sich in einen Streit der Eltern verwandelt. Zur Ironie des Stücks gehört, dass Alain, der nach dem Motto ‚der Stärkere setzt sich durch’ den „Gott des Gemetzels“ als den „einzige[n] Gott, der seit Anbeginn der Zeiten uneingeschränkt herrscht“ (ebd., 73), ausruft, eher um Deeskalierung bemüht ist, während Véronique, die sich angeblich für den Frieden in Darfur einsetzt, den Streit um die Kinder weiter provoziert. Gleichwohl gibt es weder Gewinner noch Verlierer. Am Ende steht die Bemerkung Michels: „Was weiß man schon.“ (Ebd., 93)

Ein szenisches Spiel könnte nun in verschiedenen ‚Leerstellen’ ansetzen, die aus der Spannung von Mikro- und Meso- bzw. Makroebene hervorgehen. Interessant ist, dass die Ereignisse auf der Mikroebene es sind, welche das Geschehen vorantreiben. Das zeigt sich in einer Szene, die ich ‚Bandenszene’ nennen möchte. Die pseudo-höfliche Konversation mündet schnell in Sprachlosigkeit, woraus sich eine Leerstelle ergibt. Michel fragt, ob die Reilles noch mehr Kinder haben:

> Alain: Einen Sohn aus erster Ehe.
> Michel: Ich hab mich gefragt, obwohl das unwichtig ist, worum ging der Streit eigentlich. Bruno hat sich da völlig bedeckt gehalten.
> Annette: Bruno hat Ferdinand nicht in seine Bande aufnehmen wollen.
> Véronique: Bruno hat eine Bande?
> Annette: Und er hat ihn eine Petze genannt.
> Véronique: Hast du gewusst, dass Bruno eine Bande hat?
> Michel: Nein. Das freut mich wahnsinnig.
> Véronique: Warum freut dich das wahnsinnig?
> Michel: Weil ich auch Anführer einer Bande war. (Ebd., 32)

Die Frage nach weiteren Kindern gehört noch zum höflichen Teil der Konversation. Das Thema wird nicht weiter verfolgt, denn Michel ist nicht wirklich an anderen Kindern Alains interessiert. Es entsteht eine Leerstelle. Mit der unvermittelten

Frage Michels, worum es bei dem Streit in der Schule eigentlich ging, drängt das Ereignis der Mikroebene in die Leerstelle hinein. Zugleich wird bestätigt, dass der Streit der Kinder sich auf der Ebene der Erwachsenen fortsetzt.

Als Grund des Streits wird Brunos Weigerung genannt, Ferdinand in seine Bande aufnehmen zu wollen. Diese Weigerung firmiert als ‚erzählwürdiges Ereignis', das im Szenischen Spiel erarbeitet werden kann: Die Schülerinnen und Schüler entwickeln zwei Handlungsketten, wobei die eine an Bruno und die andere an Ferdinand festzumachen ist. Bei Letzterer wäre etwa zu fragen, warum Ferdinand überhaupt in die Bande aufgenommen werden will – die Schüler und Schülerinnen überlegen sich dafür Gründe, z. B. weil er einem Mädchen imponieren will, weil er dann Hausaufgaben abschreiben darf oder Ähnliches – es ist für ihn jedenfalls wichtig.

Die entgegengesetzte, an Bruno orientierte Handlungskette entwirft Motive und Beweggründe, weshalb Ferdinand die Aufnahme in die Bande verweigert wird. Der Text gibt hier die Information, Bruno habe Ferdinand „eine Petze genannt". An diese Aussage können die Lernenden anknüpfen und sie können die Situation ausspielen. Der Spielcharakter besteht darin, dass die Gründe für die Aufnahme in die Bande ebenso wie die Gründe für die Ablehnung unterschiedlich sein können.[12] Eine Aufgabenstellung muss die Entwicklung zweier miteinander konfligierender Handlungsketten sowie die Struktur des Handlungsbogens – nach Jesch ‚*Anfangs*-Situation', ‚Transformation' und ‚*End*-Situation' – enthalten. Empathie entsteht, wenn wir mit Ferdinand bangen, dass er aufgenommen wird. (Je nach Fokus kann auch Empathie für Bruno entstehen.) Und sie ist in dem Moment am größten, in dem darüber entschieden wird.

Die Bandenszene liefert ein Beispiel dafür, wie durch Szenisches Spiel eine Leerstelle des Textes ausgefüllt werden kann. Dieses Vorgehen lässt sich an vielen anderen Stellen fortsetzen; etwa könnte als ‚erzählwürdiges Ereignis' gelten, dass Bruno Ferdinand gegenüber den Eltern nicht verraten will. Ausgehend von der Mikroebene erfassen die Schülerinnen und Schüler im Text auf spielerische Weise auch die Meso- und Makroebene, wobei die Dreiteilung insgesamt Potenzial für leistungsorientierte Differenzierung bietet. Indem sie – wie im Beispiel der Bandenszene angedeutet – zwei gegenläufige Handlungsketten und den dreischrittigen Handlungsbogen entwickeln, führen sie im Kleinen vor, was sich auf der Ebene des Plots des ganzen Stücks wiederholt: Nämlich, dass eine Handlungskette,

12 Wie Kinder in diesen Situationen diskutieren, zeigt z. B. Max von der Grüns Roman *Vorstadtkrokodile*, in dem es darum geht, einen querschnittgelähmten und im Rollstuhl sitzenden Jungen in die Bande der ‚Krokodiler' aufzunehmen.

welche darin besteht, den Konflikt der Kinder ‚zivilisiert' beizulegen, durch eine andere, die dem ‚Gott des Gemetzels' folgt, außer Kraft gesetzt wird. Auf diese Weise erwerben die Schülerinnen und Schüler narratologische Kompetenz. Inhaltlich spiegelt sich die Frage, inwieweit der Streit der Kinder notwendig zu Gewalttätigkeit führt, auf der Makroebene in der Frage der Theodizee, nämlich wie Gott angesichts des Bösen in der Welt gerechtfertigt werden kann. Hier wäre fächerübergreifender Unterricht mit dem Religions- oder Philosophieunterricht zu empfehlen.

Zusammenfassend ist zu sehen, dass heutige Erkenntnisse zum Erzählerwerb und zur Narratologie in antiken Überlegungen zur Dichtung ein Vorbild finden. Was Aristoteles als Bedingung bzw. als ‚Urszene' des Erzählens formuliert hat, lässt sich im Szenischen Spiel für den Erzählerwerb nutzen, so dass man letztlich sagen kann: Das ideale didaktische Modell wiederholt die Kulturgeschichte.

Ausblickend soll ein Einwand Erwähnung finden, der aus den Debatten um den Handlungs- und Produktionsorientierten Unterricht der 1980er Jahre bekannt ist und in der Befürchtung besteht, das literarische Kunstwerk werde durch den didaktisch-spielerischen Umgang allzu sehr in Mitleidenschaft gezogen (Kügler 1988, 11). Damit ist auf Goethes Puppenspiel in den *Wilhelm Meister*-Romanen zurückzukommen. Auch Goethe nämlich war sich dieser Gefahr durchaus bewusst. In seinen biographischen Aufzeichnungen *Dichtung und Wahrheit* schreibt er über die Zeit, in der er als Kind mit dem Puppenspiel experimentierte. Demnach führten die Kinder häufig nicht nur das für die vorhandenen Puppen vorgesehene „Hauptdrama" vor, sondern auch andere Stücke, was naturgemäß nicht immer gelang. Goethes Stellungnahme dazu mag als Schlusswort dienen:

> Ob wir uns nun gleich durch diese Anmaßung dasjenige, was wir wirklich hätten leisten können, verkümmerten und zuletzt gar zerstörten, so hat doch diese kindliche Unterhaltung und Beschäftigung auf sehr mannigfaltige Weise bei mir das Erfindungs- und Darstellungsvermögen, die Einbildungskraft und eine gewisse Technik geübt und befördert, wie es vielleicht auf keinem andern Wege in so kurzer Zeit, in einem so engen Raume, mit so wenigem Aufwand hätte geschehen können. (Goethe 1989, 49)

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf/Kammler, Clemens: Drama – Theater – Szenisches Spiel. Basisartikel. In: Dies. (Hrsg.): Praxis Deutsch: Sonderheft (2005), 3–9.

Aristoteles: Poetik. Griechisch/Deutsch. Übers. u. hrsg. von Manfred Fuhrmann. Stuttgart: Reclam 1987 (RUB; 7828).

Bönnighausen, Marion: Theater(spielen) im Literaturunterricht. In: Heidi Rösch (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2010, 11–31.

Breithaupt, Fritz: Kulturen der Empathie. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2012 (Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft; 1906).

Deutsches PISA-Konsortium/Baumert, Jürgen u. a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001.

Fauser, Peter/Mandelung, Eva (Hrsg.): Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen. Velber: Friedrich 1996.

Garbe, Christine: Lesekompetenz. In: Christine Garbe/Karl Holle/Tatjana Jesch (Hrsg.): Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh 2009 (UTB; 3110), 13–38.

Goethe, Johann Wolfgang von: Wilhelm Meisters theatralische Sendung. Hrsg. von Wulf Köpke. Stuttgart: Reclam 1986 (RUB; 8343).

Goethe, Johann Wolfgang von: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe. 11. Aufl. Bd. 9. Hrsg. Erich Trunz. München: Beck 1989.

Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta: Ein Modell zur Beschreibung von Erzählerwerb bei Kindern. In: Konrad Ehlich/Klaus R. Wagner (Hrsg.): Erzähl-Erwerb. Bern [u. a.]: Lang 1989 (Arbeiten zur Sprachanalyse: ASA; 8), 89–112.

Hurrelmann, Bettina: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch 176 (2002), 6–18.

Jesch, Tatjana: Textverstehen. In: Christine Garbe/Karl Holle/Tatjana Jesch (Hrsg.): Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh 2009 (UTB; 3110), 39–165.

Klafki, Wolfgang: Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich 1990, 91–104.

Kunz, Marcel: Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Seelze: Kallmeyer 1997 (Praxis Deutsch).

Kügler, Hans: Erkundung der Praxis. Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre zwischen Handlungsorientierung und Empirie. (T. 2.) In: Praxis Deutsch 91 (1988), 9–11.

Labov, William/Waletzky, Joshua: Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Jens Ihwe (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Bd. 1. Frankfurt/M.: Athenäum-Verl. 1971, 78–126.

Lösener, Hans: Konzepte der Dramendidaktik. In: Günter Lange/Swantje Weinhold (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2005, 297–318.

Lotmann, Jurij: Die Struktur literarischer Texte. München: Fink 1972 (UTB; 103).

Quasthoff, Uta: Sprachliche Formen des alltäglichen Erzählens: Struktur und Entwicklung. In: Willi Erzgräber/Paul Goetsch (Hrsg.): Mündliches Erzählen im Alltag, fingiertes mündliches Erzählen in der Literatur. Tübingen: Narr 1987 (Script-Oralia; 1), 54–85.

Reza, Yasmina: Der Gott des Gemetzels. Lengwil: Libelle 2006.

Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 136 (1996), 22–32.

Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. 3. Aufl. Seelze: Klett-Kallmeyer 2010.

Scherpe, Klaus R.: Gattungspoetik im 18. Jahrhundert. Historische Entwicklung von Gottsched bis Herder. Stuttgart: Metzler 1968.

Schiller, Friedrich: Über die Ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Friedrich Schiller: Sämtliche Werke. Hrsg. Jost Perfahl. Bd. 5: Philosophische Schriften – Vermischte Schriften. München: Winkler 1975, 311–408.

Schön, Erich: Veränderungen der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: Günter Lange/Wilhelm Steffens (Hrsg.): Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg: Königshausen & Neumann 1995 (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach; 15), 99–130.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 200 (2006), 6–14.

Titzmann, Michael: Semiotische Aspekte der Literaturwissensschaft: Literatursemiotik. In: Roland Posner (Hrsg.): Semiotik. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur. Bd. 3. Berlin: de Gruyter 2003 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 13), 3028–3103.

Daniela A. Frickel (Köln)

Ansichtssache?! Überlegungen zum inklusiven literaturdidaktischen Potential multiperspektivisch erzählter Texte der aktuellen Jugendliteratur

> „Vieles spricht dafür, daß ethische Grundhaltungen im Leben auf emotionalen Fähigkeiten beruhen. […] Und wenn in unserer Zeit zwei moralische Haltungen nötig sind, dann genau diese: Selbstbeherrschung und Mitgefühl." (Goleman 1997, 12)

> „Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme ist als eine grundlegende Voraussetzung zum Verständnis von Verhaltensweisen, verschiedenen Standpunkten, Gedanken und Emotionen anderer zu verstehen." (Dimitrova/Lüdmann 2014, 3)

> „Literatur kann als das vielleicht wichtigste Medium betrachtet werden, das sich die Menschheit zur Ausbildung der Fähigkeit der Perspektivübernahme geschaffen hat." (Spinner 2008a, 81)

> „Daß Literatur in der Tat dazu geeignet sein könnte, emotionale Kompetenzen zu fördern, ist eine an Schulen und Universitäten noch wenig verbreitete Einsicht." (Anz 2001, 31)

1. Multiperspektivisches Erzählen und Inklusion – Überlegungen zum ästhetischen Potential von Literatur in einem inklusiven Unterricht

Die Literaturwissenschaft hat in ihrer Geschichte unterschiedliche Methoden entwickelt, um literarische Texte zu deuten, und damit auch neue Perspektiven auf literarische Werke eröffnet, wie bspw. der Formalismus, die Rezeptionsästhetik oder die Diskursanalyse. Meist waren geistesgeschichtliche bzw. gesellschaftliche Diskurse und im Zusammenhang damit interdisziplinäre Anleihen für solche Paradigmenwechsel mit verantwortlich. Diese haben sowohl die Einsicht in die Standortabhängigkeit und Perspektivgebundenheit des Erkennens und Erkenntnisinteresses als auch das Bewusstsein für das Sinnpotential literarischer Texte erweitert.

Einen solchen Perspektivwechsel erfordert und ermöglicht derzeit die gesellschaftspolitisch geforderte Umsetzung der Inklusion, zu der sich Deutschland mit dem Beitritt zur UN-Behindertenrechtskonvention, die hier 2009 in Kraft

trat, verpflichtet hat. Damit werden nicht nur die bildungspolitische Tradition Deutschlands sowie die Pädagogik, sondern auch die Fachdidaktik vor die Aufgabe einer Revision ihrer Grundhaltungen, Gegenstände und Methoden gestellt (vgl. Dziak-Mahler/Amrhein 2014). Literatur als Gegenstand des Deutschunterrichts wird vor diesem Hintergrund in inklusiver Perspektive lesbar, wobei zugleich die Anforderungen dieses Gegenstands unter verändertem Blickwinkel – auch unter dem Diktum einer „Bildung für alle“ (vgl. Böing 2003) – ins Zentrum rücken (s. insb. Kagelmann 2014).

In inklusiven pädagogischen Leitkonzepten wie dem von Kersten Reich und Bettina Amrhein, die eine Aufwertung von „Beziehung, Kommunikation und Kooperation in einer partizipativen Gemeinschaft von Lernenden und Lehrenden“ in unterrichtlichen Zusammenhängen fordern (vgl. Amrhein/Reich 2014, 32; Feuser 2013), wird allerdings eine Lehrerinnenausbildung kritisiert, die fachliche Aspekte und damit den Gegenstand des Unterrichts im Rahmen der Fachdidaktik zu stark fokussiere und damit den Weg in einen inklusiven Unterricht verbaue.[1]

In diesem Beitrag möchte ich versuchen, am Beispiel des multiperspektivischen Erzählens genuin inklusives Potential von Literatur aufzuzeigen. Dabei soll deutlich werden, dass die u. a. von Amrhein und Reich angedeutete Entgegensetzung – Fachlichkeit vs. gelingende Beziehungen und Kommunikation in der Lehrerinnenausbildung sowie im Unterricht – zumindest in Bezug auf den Gegenstand Literatur nicht sinnvoll erscheint und die Lehrerinnenbildung in der

1 „Die Fachdidaktiken stehen vor der Herausforderung, Inklusion auch in den Schulfächern zu ermöglichen. Dabei stehen sie in einem Spannungsverhältnis, das in Deutschland besonders extrem ausfällt: Einerseits sind sie an den Inhalten und Methoden der Fachwissenschaften ausgerichtet, die traditionell in der deutschen Lehrerausbildung dominieren und deren didaktischer Anteil im Vergleich zum Ausland deutlich geringer ausfällt. Andererseits sollen sie in allen Schulfächern Theorien und Praktiken entwickeln, die auf eine heterogene Schülerschaft passen, obwohl die fachbezogene wissenschaftliche Ausbildung sich eher am Nachabiturstoff und den schwierigen wissenschaftlichen Fragen orientiert, so dass die Lehrkräfte in hoher Eigenleistung eine Elementarisierung und Didaktisierung ihrer Fachkenntnisse persönlich anstreben müssen. Dies überfordert die Lehrkräfte nicht selten schon im herkömmlichen Unterricht, wird jedoch in der Inklusion zu einer besonderen Schwachstelle des Systems.“ (Amrhein/Reich 2014, 32) – Im Kontrast dazu stehen Ansätze zur Didaktisierung und Elementarisierung von Literatur aus der Perspektive der Förderpädagogik, die – wie Ursula Böing und Karin Terfloth (2013) – die Notwendigkeit einer klassischen Sachanalyse als Voraussetzung für die Entwicklung eines differenzierenden Unterrichts herausstellen.

Literaturdidaktik nicht auf fachliches Wissen verzichten kann und sollte, um das inklusive Potential von Literatur im gemeinsamen Unterricht nutzbar zu machen.

Hierzu werden zunächst fachwissenschaftliche Ansätze zur Analyse und Reflexion multiperspektivischen Erzählens dargestellt und in einen Zusammenhang mit seit den 1980er Jahren theoretisch fundierten Zielen des Literaturunterrichts gesetzt, die unter den Schlagworten Identitätsbildung (vgl. Frederking 2010), Empathie oder Selbst- und Fremdverstehen bekannt sind. Die Beispieltexte *Zebraland* (2009) von Marlene Röder, *Will und Will* von John Green und David Levithan sowie *Tomaten mögen keinen Regen* (2014) von Sarah Michaela Orlovský werden anschließend mit inklusivem Blick gelesen und es wird gezeigt, dass das thematische Potential dieser Texte im Zusammenhang mit der ästhetischen Struktur steht. Dabei werden insbesondere Formen und Funktionen des multiperspektivischen Erzählens beobachtet, um Ansatzpunkte für gegenstandsadäquate literaturdidaktische inklusive Settings zu entdecken. Abschließend werden Chancen und Herausforderungen multiperspektivisch erzählter Literatur im inklusiven Unterricht diskutiert und im Zusammenhang damit erklärt, dass in der Lehrerinnenbildung im Fach Deutsch im Hinblick auf Inklusion weiterhin stärker Konzepte fokussiert werden müssen, die im Zusammenhang mit der Schülerorientierung nicht nur das WIE (Methoden), sondern auch das WAS (Gegenstand) zentral perspektivieren.

2. Multiperspektivisches Erzählen in der KJL: Ansätze einer für didaktische Überlegungen nützlichen Theoriebildung

Wenn man in Walter Benjamins Essay „Der Erzähler“ (Benjamin 2007) die zunächst pessimistisch klingende Diagnose liest, „daß es mit der Kunst des Erzählens zu Ende geht“ – wofür er u. a. als Ursachen ansieht, dass „die Erfahrung […] im Kurs gefallen“ sei (ebd., 103) und „die epische Seite der Wahrheit, die Weisheit, ausstirbt“ (ebd., 106) – so sieht er in diesem Niedergang traditioneller Erzählhaltungen zugleich den Aufgang von etwas Neuem, das „eine neue Schönheit in dem Entschwinden fühlbar macht“ (ebd., 106), die sich im Roman entfaltet: „Einen Roman schreiben heißt, in der Darstellung des menschlichen Lebens das Inkommensurable auf die Spitze treiben. Mitten in der Fülle des Lebens und durch die Darstellung dieser Fülle bekundet der Roman die tiefe Ratlosigkeit des Lebenden.“ (Ebd., 107) Diese Ratlosigkeit spiegelt sich in gewisser Weise in Lücken im Text: „Das Außerordentliche, das Wunderbare wird mit der größten Genauigkeit erzählt, der psychologische Zusammenhang des Geschehens aber wird dem Leser nicht aufgedrängt. Es ist ihm freigestellt, sich die Sache zurechtzulegen, wie er sie versteht […].“ (Ebd., 109)

Was demnach seinerzeit Einzug in die Romankunst hielt, prägt längst auch Werke der KJL, die ebenfalls Tendenzen zur Psychologisierung, vermehrt nach 2000 aber auch Kennzeichen postmodernen Erzählens aufweisen, zu denen sowohl das „Spiel der Perspektiven" (Spinner 2001) im Allgemeinen als auch das multiperspektivische Erzählen im Besonderen zählen. (Vgl. u.a. Steffens 2000; Wagner 2007; Wrobel 2010) Im Zusammenhang mit den von Benjamin in den 1930er Jahren diagnostizierten Entwicklungen der Zerstreuung, die er allerdings auf den Einfluss der Massenmedien zurückführt, kann multiperspektivisches Erzählen als ein literarästhetisches Instrument betrachtet werden, das jener Zerstreuung und veränderten Welt- und Subjektwahrnehmung, die sich in der Postmoderne potenziert zeigt, produktiv aufgreift bzw. abbildet.

Aber welche produktionsseitigen Intentionen verbinden sich konkret mit solchen Kunstgriffen, die die Komplexität einer an Jugendliche adressierten Literatur erhöhen? Spiegelt sich hierin eine Tendenz weg vom Medium mit pädagogischer Leitfunktion hin zu einem autonomen Kunstwerk? Oder dient Literatur hier als Widerspiegelungsmodell postmodernen Erlebens? Oder werden mit solchen Techniken bestimmte Funktionen wie Spannungserzeugung oder Herstellung einer semantischen Offenheit, die den Leser aktiv fordert, verfolgt? Marlene Röder, die Autorin des Romans *Zebraland*, hebt in einem Interview[2] das, was Nünning und Nünning als die „moralisch-soziale Bilanzierungsfunktion", die das „Nebeneinander unterschiedlicher Wertvorstellungen und Denkweisen in einer pluralistischen Gesellschaft unterstreich[t]" (Nünning/Nünning 2000, 29), bezeichnen, für sie als attraktiv für die Schaffung einer solchen Perspektivenstruktur hervor. Andere multiperspektivisch präsentierte Geschichten sind damit aber keineswegs hinsichtlich Form und Funktion erschöpfend erklärt und überhaupt stellt man mit einem Blick auf unterschiedliche Werke bald fest, dass der Begriff Multiperspektivität zwar griffig erscheint, es aber nicht ist und das Phänomen in vielen Formen und Funktionen auftritt.

Das Forschungsfeld hierzu ist längst nicht ausgemessen. Schon in Werken der frühen Neuzeit nachweisbar, wurde multiperspektivisches Erzählen aber selbst

2 „Ich habe […] in meinen Romanen multiperspektivisch erzählt, also mit mehreren Ich-Erzählern gearbeitet, weil ich das schön finde. Mit der Ich-Perspektive hat man eine große Nähe zum Leser, eine sehr persönliche Sichtweise, und das gefällt mir. Gleichzeitig verengt es natürlich auch stark den Blickwinkel. Deswegen finde ich es manchmal gut, gerade bei so komplexen Themen wie bei dieser Fahrerflucht-Geschichte in „Zebraland", wenn man mehrere Personen hat, die auf eine Sache gucken und sich auch gegenseitig beleuchten. Wie sehen die sich gegenseitig eigentlich? Das finde ich immer unheimlich spannend." (Röder 2012, 22)

in den zahlreichen erzähltheoretischen Neuansätzen Ende des 20. Jahrhunderts nicht systematisch beschrieben. Eine erste wichtige Annäherung an dieses narratologische Phänomen hat Volker Neuhaus in seiner 1971 erschienenen Schrift *Typen multiperspektivischen Erzählens* vorgelegt. Hier definiert er Multiperspektivität schlicht als ein „narrative[s] Verfahren, durch d[as] ein Geschehen, eine Epoche, eine Figur oder ein Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln beschrieben wird" (Neuhaus 1971, 1). In dem von Ansgar und Vera Nünning knapp 30 Jahre später herausgegebenen Werk *Multiperspektivisches Erzählen. Zur Theorie und Geschichte der Perspektivenstruktur im englischen Roman des 18. bis 20. Jahrhunderts* (2000) wird das Phänomen differenzierter beschrieben. Zunächst werden hier drei Grundtypen multiperspektivischen Erzählens unterschieden: 1. Texte, „in denen das erzählte Geschehen von zwei oder mehreren Erzählinstanzen vermittelt wird", 2. „Erzählungen, in denen das Erzählte aus Sicht von zwei oder mehreren Reflektorfiguren wiedergegeben wird", 3. „multiperspektivisch strukturierte oder collagierte" Texte, „in denen die Auffächerung des Geschehens in mehrere Versionen oder Sichtweisen nicht oder nicht allein auf personalisierten Instanzen beruht, sondern auf der montage- oder collageartigen Kombination verschiedenartiger Textsorten." (Nünning/Nünning 2000, 42)

Neben diesen auf Gérard Genettes Erzähltheorie fußenden Grundtypen haben Nünning/Nünning auch Analysekategorien vorgestellt, mittels derer die Perspektivenstruktur detailliert untersucht werden kann. Hiermit werden bspw. der *Umfang* sowie die *Streubreite des Perspektivenangebots* erfasst oder auch der *Grad der Konkretisierung der Figurenperspektiven*, ihre *Repräsentativität* sowie ihre *Zuverlässigkeit* (vgl. ebd., 54). Weiterhin werden Kriterien gebildet, nach denen sich die Einzelperspektiven in ihrer Relation zueinander, d. h. hinsichtlich ihres hierarchischen Gefüges systematisch untersuchen lassen (vgl. ebd., 60). Im Anschluss an diese detaillierten Analysen lassen sich schließlich offene von geschlossenen Perspektivenstrukturen unterscheiden, d. h. Strukturen, die es der Leserin und dem Leser durch einen „gemeinsamen Fluchtpunkt" der Perspektiven ermöglichen, eine Synthese vorzunehmen und ein Gesamtbild zu entwickeln, oder durch die „Heterogenität der Sichtweisen" vom Leser besondere Synthetisierungsleistungen erfordern. Dementsprechend lassen sich auch integrationsfördernde und synthesestörende Strategien unterscheiden, wie z. B. ein „wenig differenziertes Spektrum an Perspektiven" und eine „Übereinstimmung der Perspektivenanteile" oder aber – im Gegensatz dazu – ein „breit gestreutes Spektrum der Perspektiven". (Ebd., 65)

Ausgehend von diesem analytischen Konzept lassen sich die ausgewählten Jugendbücher hinsichtlich ihrer Formen, Funktionen, aber auch – und das scheint

für eine literaturdidaktische Perspektive mit Blick auf ein inklusives Setting zentral – hinsichtlich der Anforderungsstrukturen multiperspektivischen Erzählens differenzierter betrachten. So können nicht nur weitere Interpretationsansätze mittels Analyse, sondern im Zusammenhang damit auch didaktisch-methodische Angriffspunkte gewonnen und das Werk für inklusive Settings zugänglich gemacht werden. Bevor dies im Rahmen der Analyse der drei Beispieltexte verdeutlicht werden soll (vgl. 4.), wird zunächst der Frage nachgegangen, welche Bedeutung multiperspektivischem Erzählen im Rahmen literaturdidaktischer Konzepte überhaupt eingeräumt wird.

3. Multiperspektivisches Erzählen in (inklusiver) literaturdidaktischer Perspektive

Nicht der Umgang mit multiperspektivisch erzählten Texten im Speziellen, aber die Fähigkeit zur Perspektivübernahme im Allgemeinen ist als Teilkompetenz und Ziel des Literaturunterrichts längst anerkannt und in den KMK Bildungsstandards schon für das 4. Schuljahr folgendermaßen ausgeschrieben: Die Schülerinnen und Schüler sollen „bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen". (KMK Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, S. 12) Multiperspektivisch erzählte Texte, so eine grundlegende These dieses Beitrags, stellen dahingehend ein besonderes Potential dar, da sie den Leser aktivieren, sich explizit mit verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen.

Als zentraler Aspekt literarischen Lernens wird die Fähigkeit zur Perspektivübernahme – auch entwicklungspsychologisch fundiert – seit Jahrzehnten in Beiträgen von Kaspar H. Spinner akzentuiert (vgl. u. a. Spinner 1989 [2008a]; 1994 [2008b]; 1999 [2008c]; 2001; 2006). Demnach stellt der Aspekt, „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen" zu können, eine wichtige Teilkompetenz dar, die u. a. im Zusammenhang mit weiteren Kompetenzen wie „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln" und „Subjektive Involviertheit und genaue (Text)Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen" steht (Spinner 2006, 9). Hierzu betont Spinner die Notwendigkeit der Imagination, die sich zunächst über den Versuch der Identifikation mit Figuren vollzieht, in distanzierter Auseinandersetzung mit dem Text aber auch zu einer Abgrenzung des Eigenen von dem Fremden führt. „Die Alteritätserfahrung, also die Irritation durch die Andersartigkeit, kann wiederum zu gesteigerter Selbstreflexion führen." (Ebd.)

Damit sieht Spinner die Fähigkeit zur Perspektivübernahme auch im Zusammenhang mit einer moralischen Dimension des Deutschunterrichts – nicht im Sinne einer Moralverordnung, sondern im Sinne einer Aufklärung zu Selbstver-

antwortung und Mündigkeit, die stark mit dem *Prinzip Mitverantwortung* (1979) von Hans Jonas sympathisiert und aus meiner Sicht Kontaktpunkte zur Utopie einer inklusiven Gesellschaft aufweist. Perspektivübernahme wird bei Spinner als Beitrag zur Moralentwicklung via Literatur profiliert, die eine „Überwindung egozentrischer Sichtweisen" möglich mache (Spinner 2008a, 80)[3]. Gekoppelt wird der Aspekt der Perspektivübernahme meist mit dem Stichpunkt „Empathie", also einem Mitfühlen, das durch Identifikation mit einem anderen möglich wird. Als Quintessenz formuliert Spinner: „Die besondere Leistung des Literaturunterrichts liegt im Wechselspiel von Empathie, Perspektivübernahme und Argumentation." (Ebd., vgl. auch Spinner 2001, 309) – Spinner hält es (im Rekurs auf Andringa 2000) sogar für möglich, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme in ein (in Zeiten von Kompetenzorientierung und Empirie gefragtes) entwicklungspsychologisch fundiertes Kompetenzmodell zu überführen, das auch für individuelle Förderung und Differenzierung in inklusiven Settings ein hilfreiches Instrumentarium darstellen könnte.[4]

In multiperspektivisch erzählten Texten, in denen ein breites Perspektivenangebot vorherrscht und verschiedene Figuren zur Identifikation einladen, stellt sich die Frage, ob dies per se eine elaborierte Lesekompetenz voraussetzt – was solche Texte für inklusive literaturdidaktische Settings allerdings offenbar dis-

3 „Heranwachsende lernen schon als Kind, dass Sachverhalte unterschiedlich aufgefasst werden können, erwerben sich eine distanzierte Perspektive […], beziehen damit verschiedene Perspektiven aufeinander und lernen schließlich, die Perspektiven auch in größere Zusammenhänge, z. B. historisch-gesellschaftliche, einzuordnen. Literatur kann als das vielleicht wichtigste Medium betrachtet werden, das sich die Menschheit zur Ausbildung der Fähigkeit der Perspektivübernahme geschaffen hat. […] Literaturunterricht sollte eine Hauptaufgabe darin sehen, Raum für eine solche Auseinandersetzung [mit verschiedenen Perspektiven; D.F.] zu schaffen." (Spinner 2008a, 81)

4 Demnach gelingt Kindern auf einer elementaren Ebene die Identifikation „überwiegend aus der Perspektive einer einzigen Figur, mit der sie sich aufgrund ihrer eigenen Lebenserfahrung identifizieren können. Eine zweite Stufe ist erreicht, wenn der Unterschied zwischen Figuren (bezogen auf ihren Charakter, ihre Gefühlsregungen, ihre Ansichten) genau erkannt wird. […] Wenn auch die unterschiedlichen Sichtweisen, Einstellungen usw. der Figuren aufeinander bezogen und der Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt benannt werden kann, ist wiederum eine höhere Stufe erreicht. Noch anspruchsvoller ist es, auch die Erzählweise und damit die Perspektivierung durch den Erzähler ins Spiel zu bringen […]. Alle genannten Aspekte miteinander in Verbindung bringen zu können, würde eine besonders elaborierte Form des Figurenverstehens bedeuten können." (Spinner 2006, 10)

qualifiziert[5] – oder aber, ob sowohl textseitige als auch didaktisch-methodische Ansatzpunkte diese vermeintliche Komplexität hinsichtlich ihrer Anforderung entschärfen können.

Els Andringa behandelt die Perspektivenstruktur konkret als Kriterium, das im Zusammenhang mit der Komplexität eines Werkes zu sehen sei, und formuliert folgende These: „Das Repertoire mentaler Aktivitäten zum Lesen komplexer literarischer Texte enthält unter anderem die Fähigkeit, mehrfache, mehrschichtige und dazu flexible Repräsentationen fiktiver Situationen und Charaktere simultan aufzubauen." (Andringa 2000, 95) Während dies zunächst die kognitive Leistung beschreibt, die der Leser erbringen muss, betont Andringa in einer folgenden These, dass für das Erkennen und Verstehen komplexer Perspektivenstrukturen auch Emotionen von Bedeutung sind, „zum Beispiel das Vermögen, sich emotionale Situationen literarischer Figuren mit Anteilnahme zu vergegenwärtigen, zu moralischen Dilemmata Stellung zu nehmen oder engagierte Bezüge zur ‚Realität' herzustellen." (Ebd., 96)[6] – Auch Hermann Korte stellt in seinen Überlegungen zum „Stimmenwechsel" (Korte 2009) heraus, dass dieses narratologische Phänomen „eine verstärkte Leseraktivität" (ebd., 100) fordern kann und „erhöhte Verstehenskompetenzen abverlangt" (ebd., 103). Weiteren Aufschluss hierüber könnte eine kognitionspsychologisch ansetzende (vgl. zu ersten Ansätzen hierzu Hartner 2012), aber Emotionsforschung einbeziehende empirische Studie geben – schließlich unterscheidet die Sozialpsychologie zwischen visuell-räumlicher, konzeptueller und emotionaler Perspektivübernahme und betont die Bedeutung der letzteren für ein kompetentes Sozialverhalten (Dimitrova/Lüdmann 2014).

Aufgrund der – schon vor dem Paradigma Inklusion – herausgestellten Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme im Umgang mit literarischen Texten und als deren Effekt gibt Spinner im Hinblick auf die Textauswahl den Rat, Literatur für den Unterricht auszuwählen, die nicht einfach auf konventionelle oder „vorgefasste Meinungen" der Schülerinnen und Schüler setzt, sondern das Überdenken eigener und fremder Perspektiven provoziert und dazu herausfordert, sich „auf das Abenteuer neuer Erfahrungen und Einsichten einzulassen." (Ebd., 86) – Das dahingehende Potential sowie die Anforderungsstruktur multiperspektivisch erzählter Texte soll im Folgenden an drei Beispielen angedacht

---

5 Der Buch-Scan Lift 2/Referenzrahmen für Literatur, weist „Multiperspektivität, wenn sie nicht zu experimentell ist", für Level 4 (= 10. Jahrgangsstufe) aus (*LiFT-2 – Literary Framework for Teachers in Secondary Education*, 32).

6 In einer empirischen Studie auf der Grundlage von ‚Lautes-Denken'-Protokollen stützt Andringa seine These von diesbezüglichen Kompetenzstufen des Verstehens (Andringa 2000; vgl. hierzu auch Spinner 2006, 10).

werden, die sich auch thematisch für inklusive Settings anbieten, wenn man den Anspruch erhebt, das Inklusion nicht nur eine Realisierung, sondern im Zusammenhang damit auch eine Thematisierung verlangt sowie die Fähigkeit zur Perspektivübernahme in ihrem Grundsatz bedingt.

4. Multiperspektivisch erzählte Adoleszenzromane der KJL und ihr inklusives Potential

Im Kontext der Lehrerinnenausbildung, aber auch in öffentlichen Debatten, wird aus meiner Sicht der Begriff Inklusion zu sehr auf Menschen mit Behinderungen verengt. Dabei ist die Utopie einer inklusiven Gesellschaft viel weitreichender, auch wenn man die fünf Standards der Inklusion nach Reich – „(1) Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken, (2) Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen, (3) Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern (4) Sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern und (5) Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen herstellen“ (Reich 2012, 52) – anlegt. Die Literatur ist reich an Beiträgen zu diesen Themen. Hier soll an Beispielen avancierter aktueller Jugendliteratur gezeigt werden, wie Themen dieser Standards[7] literarästhetisch transformiert werden, wobei die Perspektivenstruktur eine besondere Rolle bei diesen Texten spielt. Dazu wird zunächst das thematische Potential in Bezug auf die Standards ausgelotet und anschließend die ästhetische Dimension der Werke dahingehend untersucht.

4.1 Marlene Röder: *Zebraland* (2009)

Zebraland – schon der Titel symbolisiert, dass in diesem Werk von Marlene Röder das Denken in Dichotomien – in Kategorien wie Schwarz und Weiß – thematisiert wird, das im Bild des Zebras aber in eins aufgehoben wird. Wer oder was ist Zebra? Gleichzeitig Symbol und Spitzname einer Figur – man könnte sagen, die heimliche Hauptfigur, die selbst zwar kaum in Erscheinung tritt, aber Ursache für den moralischen Konflikt ist, der in diesem Roman aus unterschiedlichen Perspektiven verhandelt wird: Das türkische Mädchen Yasemin mit dem schwarzweiß gestreiften Kopftuch und daher Zebra genannt, ist mit ihrem Moped unterwegs, als sie versehentlich von ihren Mitschülern überfahren wird. Anouk,

7 Aus Raumgründen wird auf einen Beispieltext, der mit Standard 4 korrespondiert, verzichtet. Der Jugendroman *Stadtrandritter* (2013) von Nils Mohl stellt hierfür allerdings ein interessantes Beispiel dar.

Judith, Philip undZiggy befinden sich auf der Rückfahrt von einem Musikfestival, als es plötzlich knallt. Statt Krankenwagen und Polizei zu verständigen, begehen sie Fahrerflucht, womit die Geschichte eigentlich erst beginnt. Somit dreht sich die Romanhandlung maßgeblich um den Umgang der jungen Akteure mit diesem Ereignis und mit ihren Schuldgefühlen. Bei der Aufarbeitung „hilft" ihnen Moses, ein vermeintlicher Mitwisser, der in geheimnisvollen Briefen von jedem der (Mit-)Täter Sühne in Form eines großen persönlichen Opfers verlangt. Der Verkehrsunfall bildet so nur noch den Anlass, vor dem sich das moralische Profil der vier Figuren in ihren Beziehungen zueinander und zur Welt herausbildet bzw. transparent wird.

Ein thematischer Bezug zum Standard ethnokulturelle Gerechtigkeit deutet sich mit der Figur Zebra an, wobei hier keineswegs eine Geschichte von einem türkischen Mädchen erzählt wird, das direkt Opfer von Diskriminierung wurde. Aber ihre Identitätsbildung in zwei divergenten Kulturen wird hier reflektiert und schreibt dieser vordergründigen Geschichte von vier westlich oder abendländisch-christlich sozialisierten Jugendlichen eine ganz eigene, andere Geschichte ein. Diese lädt nicht nur ein, über Moral und Verantwortung, sondern auch über kulturelle Diversität nachzudenken, denn ein paar Hinweise deuten darauf hin, dass Zebra im Kontext des Unfalls in einer schwierigen persönlichen Situation war: Ihre Beziehung zu einem deutschen Jungen muss sie vermutlich aufgrund der kulturell-religiösen Einstellung ihres älteren Bruders Karim geheim halten. Am Tag des Unfalls hatte sie Streit mit Karim. Mit Kopfhörer und lauter Musik auf den Ohren unternimmt sie auf ihrem alten Moped, dessen Rücklicht kaputt ist (vgl. Röder 2009, 20 f.), eine Fahrt zu ihrem Freund. Auf dem Rückweg ereignet sich der Unfall. Diese wenigen Hinweise deuten auf Zebras innere Situation hin und darauf, dass diese im Zusammenhang mit dem Zustand des Mopeds mit zu dem Unfall geführt hat.

Diese Geschichte um Schuld und Verantwortung wird dem Leser aus mehreren Perspektiven vermittelt. Wir finden zunächst zwei Ich-Erzähler, Ziggy und Judith, die alternierend ihre Auseinandersetzung mit dem Geschehenen präsentieren. Ziggy fungiert allerdings als Rahmenerzähler. Den Auftakt bildet sein Entschluss, sich zwei Jahre nach dem Unfall seinem Cousin Elmar anzuvertrauen. Diese rückblickende Erzählung wird unterbrochen durch Judiths Perspektive auf das Geschehen, über das sie in Form gleichzeitigen Erzählens als Ich-Erzählerin berichtet. Diese beiden regelmäßig alternierenden Erzählinstanzen entsprechen der Typologie von Nünning/Nünning nach Typ 1c, d. h. es handelt sich um einen biperspektivisch erzählten Text mit homodiegetischen Erzählern.

Beide Figurenperspektiven sind stark konkretisiert, als Erzählinstanzen explizit und scheinen zunächst einen hohen Grad an Autorität aufzuweisen. Dass Judith kein zuverlässiger Erzähler ist und in die Rolle von Moses geschlüpft ist (vgl. Röder 2009, 213), um ihre Mitschüler am Verdrängungsprozess zu hindern, aber auch um sich speziell an Phil zu rächen, der ihre Ideale verraten hat (vgl. ebd., 214 f.), stellt sich erst am Ende des Romans heraus. Die Figurenperspektiven beinhalten sowohl individuelle Anteile wie kollektive: Ziggy und Judith werden gleichermaßen als moralische Personen figuriert, wobei Judith mit Stärke attribuiert und als „Weltverbesserer“ (ebd., 82) typisiert wird, Ziggy dagegen als eher (entscheidungs)schwacher, unentschlossener, verzweifelter Charakter. Da vermittelt über diese Erzählinstanzen auch die eher entgegengesetzten Perspektiven von Anouk und Philipp auf das Geschehen deutlich werden, lässt sich hier auch von einem polyperspektivischen Text mit heterogenem Perspektivenangebot sprechen – übergeordnet bleiben allerdings die Perspektiven von Ziggy und Judith, die mengenmäßig ausgewogen, (mit Blick auf das erlebte [Judith] bzw. berichtete [Ziggy] Geschehen) synchron und als teilweise mono- wie bilokal zu bezeichnen sind und die Tendenz zu normativer Äquivalenz aufweisen.

Eine weitere Perspektive zieht Ziggy quasi aus der Tasche: das Tagebuch von Zebra, das er am Unfallort gefunden hat. Diese Perspektive (auch im Verbund mit intertextuellen Einspielungen der Songs von Bob Marley, für die Ziggys Cousin Elmar sorgt, sowie den Erpresserbriefen von Moses) erweitert das Perspektivenkonstrukt des Romans zu Typ 3, also zu einem multiperspektivisch strukturierten Text mit Referenzen auf andere Textsorten: Tagebuchroman, Songtexte, Briefe. Zebra, die bis dahin nur aus der Perspektive Ziggys kurz profiliert wurde (vgl. ebd., 19), erhält durch dieses Tagebuch eine eigene Stimme im Roman. So wird im Grunde die Tür zu einem weiteren, nahezu ungeschriebenen Roman aufgeschlossen, in welchem es ebenfalls um Schuld und Verantwortung geht, z. B. die des Bruders als Repräsentant einer anderen kulturellen Ordnung, die für den transkulturellen Identitätskonflikt Zebras mitverantwortlich scheint.

Damit scheint hier eine eher offene Perspektivenstruktur vorzuliegen: Auch wenn der Roman wenig Zweifel an der Schuld und Mitschuld der Figuren lässt, werden die unterschiedlichen Strategien der Beteiligten höchstens indirekt (durch die Figurenperspektiven) bewertet und damit kein gemeinsamer Fluchtpunkt geboten. Die Heterogenität der Sichtweisen bleibt bis zum Schluss. Der Leser ist damit aufgefordert, ein eigenes Urteil zu fällen, Verständnis und Sympathien zu einzelnen Figuren können hier durchaus unterschiedlich ausfallen. Als synthesestörende Strategien können damit die hohe Anzahl und Divergenz der dargestellten, aber unterschiedlich stark konkretisierten Perspektiven genannt

werden, wie das „Fehlen von expliziter Rezeptions- und Sympathielenkung durch den Erzähler“ (Nünning/Nünning 2000b 65) und das offene Ende – denn Ziggy weiß (noch) nicht, wie er weiter mit der Schuld leben will. Ob diese eher offene Perspektivenstruktur aber deshalb gleich eine höhere Anforderungsstruktur darstellt, bliebe zu diskutieren. Der Unterschied besteht m. E. vielmehr in seinem Aufforderungscharakter, was im Zusammenhang mit der Perspektivenstruktur u. a. Angriffspunkt für didaktisch-methodische Interventionen bietet.

4.2 John Green/David Levithan: *Will & Will* (2012)

Der in Kooperation von John Green und David Levithan entwickelte Roman *Will & Will* thematisiert aus der Perspektive von zwei Erzählinstanzen ganz allgemein Erwachsenwerden, vor allem aber Freundschaft und Liebe jenseits von Heteronormativität.[8] Damit leistet der Roman einen thematischen Beitrag zu den Standards 2 und 3, die Respekt für sexuelle Vielfalt und dahingehende Antidiskriminierung fordern. Anstelle einer normativen Moralisierung sollen Konflikte offen behandelt werden (vgl. Reich, Asselhoven, Hensel 2012, 5). Diese Standards sind auch in den neuen Schulrichtlinien explizit verankert[9]: „Schon ab der 1. Schulklasse sollen Kinder lernen, ihr Denken und Fühlen nicht mehr an der Vater-Mutter-Kind-Familie [zu] orientieren, sondern an der „sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt“.“ (URL: http://www.dijg.de/sexualitaet/sexuelle-vielfalt-neue-schulrichtlinien/)

Die beiden Erzähler heißen Will Grayson (im Folgenden Will 1 und 2), sind siebzehn Jahre alt, verliebt, aber in ihrem Begehren zunächst gehemmt und eher introvertiert. Will 1 ist verliebt in Jane, Will 2 in Isaac. Beide haben wenige soziale Kontakte, aber einen besten Freund bzw. eine beste Freundin: Will 1 ist mit dem extrovertierten, homosexuellen Tiny befreundet und hält für ihn öffentlich Partei, obwohl er ansonsten wenig aus sich herausgeht. Er lässt sich als Beispiel nicht nur für Toleranz, sondern vielmehr für inklusives Denken lesen. Will 2 steht lediglich im Kontakt mit Maura, die in ihn verliebt ist, der er seine homosexuelle Neigung aber nicht eingesteht. Tiny und Maura werden als Will 1 und Will 2

8 Levithans aktueller, ausgezeichneter Jugendroman *Letztendlich sind wir dem Universum egal* (2015) stellt im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit ebenfalls ein interessantes und in gewisser Weise radikaleres Werk dar, in dem der Perspektivwechsel von der Figur A., die keinen (?) eigenen Körper besitzt, sondern jeden Morgen im Körper eines anderen Menschen aufwacht, ganz konkret bzw. physiologisch vollzogen wird.

9 Konkret geht es um „die Akzeptanzförderung von LSBTI. Diese mittlerweile gebräuchliche Abkürzung steht für lesbische, schwule, bisexuelle, transgender, transsexuelle und intersexuelle Lebensformen“ (Gebert 2012).

entgegengesetzte Persönlichkeiten konstruiert, die einen offeneren Umgang mit ihren Gefühlen u. a. in Form kreativen Schaffens umsetzen: Tiny arbeitet an einem Musical, das seine Geschichte erzählt, Maura schreibt Gedichte.

Die Grundanlage des Romans weist damit zunächst zwei Erzählinstanzen auf, genaugenommen handelt es sich um „intradiegetisch erzählte Texte […], in denen das Geschehen alternierend“ von zwei Erzählinstanzen, „die selbst auf der hierarchisch eingebetteten Ebene der erzählten Geschichte angesiedelt sind, geschildert wird.“ (Nünning/Nünning 2000b, 43) Diese Instanzen stehen bis Kapitel 7 nicht nur sozial, sondern auch räumlich in keinem Kontakt zu einander, sind also bilokal positioniert und zunächst nicht einmal auf ein gemeinsames Ereignis fokussiert. Die Situation ändert sich, als sich Will 1 und Will 2 zufällig in einem Sexshop begegnen. Allerdings entwickelt sich keine Beziehung zwischen den beiden Wills, aber Tiny verliebt sich in Will 2 und Will 1 muss Tiny fortan mit Will 2 teilen. Unterdessen gewinnt auch Will 1 den Mut, Jane seine Gefühle zu gestehen, sodass im Hinblick auf das Begehren eine Parallelsituationen der Jugendlichen entsteht.

Die quantitativ ausgewogenen Perspektiven von Will 1 und Will 2 sind aufgrund der oben aufgezeigten Parallelen weitgehend als homogen zu bezeichnen und unterscheiden sich maßgeblich nur in der Richtung ihres hetero- bzw. homosexuellen Begehrens sowie hinsichtlich ihres soziokulturellen Hintergrunds: Will 1 kommt aus wohlhabenden Verhältnissen, seine Eltern sind Ärzte und wünschen sich für ihn ebenfalls einen solchen Berufsweg, Will 2 lebt mit seiner alleinerziehenden Mutter in bescheideneren Verhältnissen (insofern ist auch Standard 4 hier thematisch eingelagert). Beide Erzählperspektiven sind sowohl quantitativ als auch qualitativ gleichgewichtig ausgestaltet, d. h. der Leser erfährt ungefähr gleichviel über die Erzählinstanzen und z. B. ihre familiären Hintergründe, Interessen. Natürlich steuern sie auch, in welcher Ausprägung Figurenperspektiven wie die von Tiny und Maura/Isaac in ihren Erzählungen entfaltet werden, wobei auffallend ist, dass Tiny hier deutlich mehr Raum erhält. In beiden Fällen geschieht das durch die Einblendung literarischer Produkte wie fingierter Chateinträge (Maura in der Rolle als Isaac) und Lyrik (Maura) sowie vermittels der Songs von Tiny. Insofern wird das Erzählen aus zwei Perspektiven hier um Fokalisierungsinstanzen erweitert, es ließe sich aber mit Nünning/Nünning aufgrund der Montage von literarischen Genres auch von einer heteromorphen Strukturierung sprechen (vgl. Nünning/Nünning 2000b, 46).

Die Perspektive von Tiny kulminiert in der ausführlichen Schilderung der Aufführung des Musicals, das den Höhenpunkt und Schluss dieses Romans bildet. Wollte er mit diesem Musical zunächst die Geschichte von Tiny Cooper erzählen,

ändert er das Stück allmählich um in ein Stück über die Liebe und löst damit selbst die beschränkte Perspektive auf die Bedingungen einer homosexuellen Existenz auf und verdeutlicht dem Publikum, dass der gemeinsame Bezugspunkt ihres Begehrens die Liebe resp. Freundschaft ist – unabhängig von Geschlecht: „Manche sind eben schwul. So wie andere eben blaue Augen haben." (Green/Leviathan 2012, 349) Mutig inszeniert er seine Lebenserfahrung in diesem Musical, weil er glaubt, „dass er die Welt verändern kann" (ebd., 326). Hinsichtlich der Aspekte Empathie und Perspektivübernahme ist interessant, dass insbesondere Tiny als Produzent des Musicals sich in alle Charaktere, die deutliche Analogien zu ‚realen' Figuren der Diegese aufweisen, hineinversetzen muss und auf einem höheren Niveau als die anderen Figuren Selbst- und Fremdverstehen in diesem Musical realisiert.

Mit Nünning/Nünning lässt sich die auch für inklusive didaktische Settings relevante Frage stellen, ob sich die aufgezeigten Perspektiven in ihrer Glaubwürdigkeit, Repräsentativität und Autorität unterscheiden. Will 1 und Will 2 sind nur insofern als glaubwürdig einzustufen, als sie sich in ihrem Erzählen durchaus so darstellen, dass es ihnen z. T. nicht leicht fällt, sich selbst und anderen gegenüber ihre Gefühle und ihr Begehren offen einzugestehen. Darin erscheinen sie aber ‚authentisch'. Die Frage nach ihrer Repräsentativität, d. h. ob sie in der erzählten Welt für eine kollektive oder individualisierte Perspektive stehen, ist nicht leicht zu beantworten. Beide Wills sind Außenseiter und darin repräsentativ. Will 1 erscheint dabei aber auch insofern individuell, als er aus seinem Schatten heraustritt und sich zu seinem schwulen Freund Tiny bekennt, was ihm (entgegen seinem Wunsch) eine gewisse Form von Aufmerksamkeit beschert und Tiny zu dem Musical inspiriert. Im Grunde sind die Hauptfiguren dieses Romans alle als individuell einzustufen, obwohl sie für die Utopie eines Kollektivs stehen, das Diversität anerkennt, darin aber auch das Gemeinsame entdeckt, das alle Menschen verbindet. Damit mutiert Tiny zur Autorität des Textes, d. h. seine Perspektive ist „von erheblicher Bedeutung für die Bestimmung der normativen und ideologischen Dimension der Perspektivenstruktur". (Nünning/Nünning 2000b, 54)

Aufschluss über die Anforderungsstruktur dieses Textes gibt eine Analyse integrationsfördernder bzw. synthesestörender Strategien der Perspektivsteuerung, die an die Analyse der Einzelperspektiven und ihrer Relationierung sowie der Beurteilung der Perspektivenstruktur insgesamt anknüpft. Die relativ niedrige Anzahl dargestellter Perspektiven, die ein wenig differenziertes Spektrum aufweisen, der hohe Grad an Ausgestaltung der Erzählerperspektiven sowie das geschlossene Ende stellen integrationsfördernde Strategien (vgl. ebd., 65) dar In gewisser Weise lässt sich gar von einer „monologischen Multiperspektivität" sprechen, die „geringe Synthetisierungsleistungen" (ebd., 62) vom Rezipienten erfordert. Das bildet

sich auch in der fortlaufenden Kapitelnummerierung ab, die dem Leser keinen Hinweis auf die Erzählinstanz des jeweiligen Kapitels gibt. Allerdings sind die Passagen aus der Perspektive von Will 2 alle klein geschrieben, wie sich auch der sprachliche Duktus dieser beiden Erzählinstanzen voneinander unterscheidet. Deutlichere Unterschiede, die als ‚advanced organizer' wirken könnten, wären allerdings mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit schwächerer Lesekompetenz als Hilfe zur Differenzierung der Perspektiven sicher wünschenswert.

4.3 Sarah Michaela Orlovský: *Tomaten mögen keinen Regen* (2014)

Der ca. vierzehnjährige Hovanes lebt zusammen mit Eilis, Tiko, Gaya und Sirup in einem Waisenheim für behinderte Kinder, das von zwei Ordensschwestern geführt wird. Damit steht dieser Roman thematisch im Zusammenhang mit dem fünften Standard der Inklusion, der das Herstellen einer Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung vorsieht. Die Ordensschwestern sind bemüht in ihrem Handeln, aber häufig auch pragmatisch, so dass der geh- und sprachbehinderte Hovanes kaum elterliche Zuneigung erfährt. Für Hovanes ist deshalb klar: „Die Schwestern haben immer gesagt, ich lebe bei ihnen, weil sie mich lieb haben. Deswegen haben sie mich zu sich geholt. Aber in Wirklichkeit ist es anders. In Wirklichkeit lebe ich bei den Schwestern, weil mich sonst niemand liebt." (Orlovský 2014, 157)

Dieser Jugendroman zeichnet sich nicht nur durch die ambitionierte Themenstellung, sondern auch durch seine experimentelle Machart aus, mit der er dem Thema in gewisser Weise Rechnung trägt. Denn wer kann sich wirklich in diese Kinder hineinversetzen? So wird die Ich-Perspektive von Hovanes, die den Leser in die Gedanken- und Erlebniswelt des geh- und sprachbehinderten Jungen, der sich bedeutungslos und ungeliebt fühlt, einführt, durch die Perspektive der Journalistin Ana kontrastiert, die einen Artikel über das Waisenheim verfassen will, aber bald bemerkt, dass diese Aufgabe nicht leicht ist. Um das Leben der Kinder zu verstehen, bietet sie der anhänglichen Tiko an, ein Wochenende bei ihr zu verbringen. Die Beziehung intensiviert sich, bis ein überraschendes Jobangebot in England Ana vor die Entscheidung stellt, sich für beruflichen Erfolg oder für Verantwortung bzw. privates Glück im Zusammenleben mit dem Kind zu entscheiden.

Die Kapitelfolge, die homodiegetisch und intern fokalisiert aus Sicht von Hovanes das Leben im Heim vor einem Unfall Sirups, in den Hovanes verwickelt ist, erzählt, wird so durch Textpassagen unterbrochen, die mit „ANA" überschrieben sind. Ein heterodiegetischer Erzähler mit überwiegend externer Fokalisierung ermöglicht dem Leser einen Blick auf Ana in ihrer Auseinandersetzung mit dem Waisenheim, wobei es aber auch möglich wird, sich aus ihrer Perspektive der Thematik anzunähern. Die beiden Perspektiven sind nicht hierarchisch gleich-

geordnet und mengenmäßig unausgewogen. Dadurch erhält der Leser viel mehr Informationen über das Leben von Hovanes im Heim, als die Journalistin Ana, die diese nur über eine intensive Beschäftigung und viel Zeit gewinnen kann. Diese experimentelle Konstellation verdeutlicht die Distanz und Erfahrungsdifferenz von Hovanes und Ana, die besondere Anforderungen an das Fremdverstehen stellt.

Durch Kapitelüberschriften sind die Perspektiven für den Leser leicht voneinander zu unterscheiden, wie sich aufgrund der gegebenen Informationen auch recht früh eine Relation der beiden Perspektiven herstellen lässt. Dennoch erscheint die Perspektivenstruktur eher offen, da die Sichtweisen von Hovanes und Ana nicht kongruent sein können. Damit unterstreicht die multiperspektivische Anlage ein zentrales Thema des Romans: die Problematik der Perspektivübernahme.

Diffiziler zu verarbeiten als dieser Kontrast ist dagegen die Aufspaltung von Hovanes Perspektive in eine vor dem Unfall und eine nach dem Unfall, denn nur, wenn man erkennt, dass es sich bei beiden Ich-Erzählern um Hovanes handelt, mag die Lektüre gelingen: In typographisch abgesetzte Sequenzen in grauer Schrift erzählt Hovanes in Form gleichzeitigen Erzählens über die Vorgänge nach dem Unfall. Diese Sequenzen unterbrechen die Kapitelstruktur, innerhalb derer Hovanes die Situation und Vorgänge vor Sirups Unfall ebenfalls im Präsens beschreibt. Da der Text mit dem Abtransport Sirups im Krankenwagen beginnt, fungieren diese eingeschobenen Sequenzen als Prolepse, wobei sich beide Zeitebenen annähern, bis sie gegen Ende (vgl. Orlovský 2014, 156) zusammenlaufen. Ebenso wie die zahlreichen Leerstellen erzeugt diese kompositorische Anlage Spannung und eröffnet dem Leser Freiräume für Reflexionen und Hypothesen über den Handlungsverlauf, über Ursachen und Motive.

Weitere Figurenperspektiven werden maßgeblich aus Hovanes Sicht vermittelt bzw. als Perspektivenstandpunkte angeboten, so die Perspektive von Lucie, einem nichtbehinderten Mädchen, das die Kinder im Heim besucht und von diesen sehr geliebt wird. Außerdem integriert wird die Perspektive des Gastarbeiters Sandro, der sich unentgeltlich auf dem Anwesen des Heims nützlich macht und viel Nähe zu Hovanes aufbaut, bis er schließlich zu seiner kranken Frau nach Italien zurückkehrt. Schließlich eröffnet das Weisheitslied Davids, das den Schluss des Romans bildet, eine weitere Perspektive, die die religiöse Dimension des Romans aufschließt.

5. Chancen und Herausforderungen multiperspektivischen Erzählens als Gegenstand einer inklusiven Literaturdidaktik

Erzählen aus mehreren Perspektiven im Jugendbuch stellt sich – betrachtet man die unterschiedlichen Formen und Funktionen der Beispieltexte – als ein interessantes Projekt für die KJL-Forschung wie für eine inklusive Literaturdidaktik dar,

das auch die Frage klären könnte, ob sich Unterschiede zum multiperspektivischen Erzählen in der Erwachsenenliteratur entdecken lassen. Denkbar wäre z. B., dass die Komplexität multiperspektivischen Erzählens in Werken der Kinder- und Jugendliteratur durch den Einsatz bestimmter Mittel wie Layout o. Ä. zu mindern gesucht wird, oder aber geschlossene Perspektivstrukturen vorherrschen bzw. integrationsfördernde Strategien der Perspektivensteuerung gewählt werden, um die Verstehensanforderungen verhältnismäßig gering zu halten.

Die Textbeispiele führten aber zunächst das thematische Potential multiperspektivisch erzählter Jugendliteratur für inklusive Settings vor Augen, insofern deutlich wurde, dass alle drei Titel mit den von Reich etablierten Standards der Inklusion betrachtet werden können. Präsentiert werden diese Themen aus unterschiedlichen Perspektiven, was aber auch bedeutet, dass alle drei Werke als Metathema vermittelt über die ästhetische Struktur bzw. multiperspektivisches Erzählen die Standortabhängigkeit von Wahrnehmungen und Haltungen und damit einen konstruktivistischen Standpunkt einlagern, der auch die theoretische Grundlage einer inklusiven Schule bildet (vgl. Reich/Asselhoven/Kargl 2015). Das „Nebeneinander unterschiedlicher Wertvorstellungen und Denkweisen in einer pluralistischen Gesellschaft“, das in multiperspektivisch erzählten Texten abgebildet wird, erfüllt so auch auf je eigene Art eine moralisch-soziale Bilanzierungsfunktion und vermag damit, „einen gesellschaftlichen Dialog über moralische und soziale Fragen zu initiieren“ (Nünning/Nünning 2000a, 29). Dies gibt den Leserinnen und Lesern den Auftrag und Ansatz zum Selbst- und Fremdverstehen mit und fördert so auch emotionale Kompetenz (vgl. Anz 2001, insb. S. 30 f.).

Halboffene und offene Perspektivstrukturen wie die dargestellten erscheinen hier sowohl vom konstruktivistischen Standpunkt aus als auch ästhetisch reizvoll, erfordern aber meist höhere Synthetisierungsleistungen des Rezipienten, da sie aufgrund „einer besonders hohen Leerstellenfrequenz […] eher eine analytisch-rationale, wahrscheinlich sogar eine ‚produktive‘ Rezeptionshaltung abverlang[en]“ (Moravetz 1990, 275), die keine konsumierende Lektürehaltung duldet. Damit wird neben dem thematischen Potential auch die der Perspektivenstruktur geschuldete Komplexität der Werke deutlich, die sich – wie gezeigt wurde – mit dem Analyseraster von Nünning/Nünning differenziert erörtern lässt und Angriffspunkte für didaktische Entscheidungen und methodische Interventionen bildet.

Die Debatte über die Komplexität der Gegenstände in inklusiven literaturdidaktischen Settings ist derzeit im Gange, wobei die Positionen stark divergieren: So wird z. B. einerseits diskutiert, inwiefern Texte in leichter Sprache (ggf. durch derart aufbereitete Lektürehilfen) eine Teilhabe aller ermöglichen können, andererseits wird sowohl von Seiten der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. u. a.

Seitz 2003) wie der Literaturdidaktik (vgl. u. a. Volz 2015) für den Einsatz komplexer, unveränderter Werke plädiert. Tatsächlich sind im Hinblick auf multiperspektivisch erzählte Texte methodische Eingriffe denkbar, die, ohne den Text zu verändern, eine individualisierende und differenzierende gemeinsame Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand ermöglichen.

Im Zusammenhang mit dem oben erwähnten Kompetenzmodell (s. FN 4; vgl. Spinner 2006, 10 im Rekurs auf Andringa 2000), das als Kompetenzraster fungieren kann, können sich Schülerinnen und Schüler zunächst mit einzelnen Perspektiven resp. Figuren auseinandersetzen, wobei Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht schüleradäquate Zugänge über das Malen bis hin zum Kreativen Schreiben eröffnen. Besitzen die Schülerinnen und Schüler Schreibfertigkeiten, bietet sich das Kreative Schreiben als gegenstandsadäquate Methode besonders an, insofern so z. B. die Perspektive der Leserinnen und Leser in den Text montiert werden kann und damit das Selbstverstehen und die Einsicht in die Standortabhängigkeit der eigenen Perspektive gefördert wird. Eine höhere Anforderung ist in der Aufgabe zu sehen, unterrepräsentierte Perspektiven wie die Zebras, Philipps oder Anouks in *Zebraland*, Mauras und Janes in *Will & Will*, Anas, die der Heimkinder, aber auch die der Ordensschwestern in *Tomaten mögen keinen Regen* mittels Kreativen Schreibens zu inferieren.

Sowohl Thema als auch Anlage der Texte bieten damit didaktisch-methodische Angriffspunkte für den Einsatz in inklusiven literaturdidaktischen Settings. Um diese aber zu entdecken und didaktische Entscheidungen vor dem Hintergrund der Analyse der Anforderungsstruktur der Texte resp. Unterrichtssettings und Aufgaben treffen zu können (vgl. hierzu Ziemen 2014, 47 f.), müssen angehende Lehrerinnen und Lehrer fachliche Kompetenzen erwerben, die sie zur Einsicht in Perspektivenstrukturen und einer dahingehend differenzierten Analyse wie bspw. dem Konzept von Nünning/Nünning befähigen.

Wenn auch stärker „pädagogische und psychologische Grundlagen", wie Reich und Amrhein fordern, „an die Seite der fachlichen treten" (Amrhein/Reich 2014, 33) sollten, zeigt dieser Beitrag die Relevanz der fachwissenschaftlichen Ausbildung. Denn mit Blick auf den Gegenstand Literatur erscheint Differenzierung nicht als ein vom Gegenstand losgelöstes pädagogisches Instrument, sondern als eines, das nur in Bezug zur Anforderungsstruktur des Gegenstands (was immer schon eine schülerorientierte Perspektive beinhaltet, vgl. Pieper 2012, Frickel 2013) zu sehen ist. Als Brücke für diese Kopplung müssen Instrumente zur didaktischen Analyse weiterentwickelt werden, die den Blick für inklusives Potential nicht nur in der Thematik, sondern auch der Ästhetik von Literatur erkennen lassen und Ansatzpunkte für einen gegenstandsadäquaten binnendifferenzierten Unterricht an einem gemeinsamen Gegenstand liefern (vgl. u. a. Frickel 2014).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Green, John/Levithan, David: Will & Will. 9. Aufl. München: cbt 2013. – Orig.-Ausg. 2010; dt. EA 2012.

Orlovský, Sarah Michaela: Tomaten mögen keinen Regen. Wien: Wiener Dom-Verl. 2013.

Röder, Marlene: Zebraland. Ravensburg: Ravensburger Buchverl. 2009.

Sekundärliteratur

Amrhein, Bettina/Dziak-Mahler, Myrle: Fachdidaktik inklusiv. In: Dies. (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster [u. a.]: Waxmann 2014, 11–14.

Amrhein, Bettina/Reich, Kersten: Inklusive Fachdidaktik. In: Bettina Amrhein/Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster [u. a.]: Waxmann 2014, 31–44.

Andringa, Els: „The dialogic imagination". Literarische Komplexität und Lesekompetenz. In: Hansjörg Witte u. a. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Germanistentag des Fachverbandes Deutsch im Deutschen Germanistenverband e. V. in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg, … 1999 in Lüneburg. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2000, 85–97.

Anz, Thomas: Lesen, Lust und emotionale Intelligenz. In: Klaus Maiwald/Peter Rosner (Hrsg.): Lust am Lesen. Bielefeld: Aisthesis 2001, 9–34.

Benjamin, Walter: Der Erzähler. In: Ders.: Erzählen. Schriften zur Theorie der Narration und zur literarischen Prosa. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2007, 103–128.

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (2004). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (Stand: 31.03.2015).

Böing, Ursula: Bildung wagen. Impulse für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung. In: Andreas Fröhlich/Norbert Heinen/Wolfgang Lamers (Hrsg.): Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben 2003 (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik; 2), 87–103.

Böing, Ursula/Terfloth, Karin: „Gedichte lesen, erleben und handelnd erarbeiten". Elementarisierung als Schlüssel zum inklusiven Literaturunterricht. In: Lernen konkret (2013), H. 3, 24–30.

Dimitrova, Vasilena/Lüdemann, Mike: Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt. Wiesbaden: Springer 2014.

Feuser, Georg: Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: Georg Feuser/Thomas Maschke (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial-Verl. 2013, 11–66.

Frederking, Volker: Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Volker Frederking/Axel Krommer/ Christel Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2010, 414–451.

Frickel, Daniela A./Filla, Manfred: Textschwierigkeit ‚interpretieren' – Dimensionen und Problemgrößen bei der Einschätzung der Textschwierigkeit literarischer Texte. In: Daniela A. Frickel/Jan Boelmann (Hrsg.): Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt/M. [u. a.]: Lang 2013, 105–134.

Frickel, Daniela A.: Literarische Textschwierigkeit interpretieren. Didaktische Analyse(kompetenzen) von Lehrkräften und ihre Voraussetzungen (2014). In: German as a foreign language (2014). URL: http://gfl-journal.de/2–2014/Frickel.pdf (Stand: 31.03.2015).

Hartner, Markus: Perspektivische Interaktion im Roman: Kognition, Rezeption, Interpretation. Berlin: de Gruyter 2012 (Naratologica; 32).

Kagelmann, Andre: ‚Merizonterweiterungen': Inklusive Potentiale für den Deutschunterricht in Andreas Steinhöfels Kinderroman Rico, Oskar und die Tieferschatten: In: Bettina Amrhein/Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster [u. a.]: Waxmann 2014, 249–264.

Korte, Hermann: Stimmenwechsel – Erlebte Rede und innerer Monolog bei Mirjam Pressler. In: Carsten Gansel/Hermann Korte (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur und Narratologie. Göttingen: V & R Unipress 2009, 97–116.

LiFT-2. Literary framework for teachers in secondary education. Referenzrahmen Literatur (2012). URL: http://de.literaryframework.eu/static/documents/de/Zusammenfassung_LiFT-2.pdf (Stand: 31.03.2015).

Moravetz, Monika: Formen der Rezeptionslenkung im Briefroman des 18. Jahrhunderts. Richardsons ‚Clarissa', Rousseaus ‘Nouvelle Héloïse' und Laclos' ‘Liaisons dangereuses'. Tübingen: Narr 1990 (Romanica Monacensia; 34).

Neuhaus, Stefan: Typen multiperspektivischen Erzählens. Köln [u. a.]: Böhlau 1971 (Literatur und Leben; N.F., 13).

Nünning, Vera/Nünning, Ansgar: Von der Erzählperspektive zur Perspektivenstruktur narrativer Texte: Überlegungen zur Definition, Konzeptualisierung und Untersuchbarkeit von Multiperspektivität. In: Dies. (Hrsg.): Multiperspektivisches Erzählen. Zur Theorie und Geschichte der Perspektivenstruktur im englischen Roman des 18. bis 20. Jahrhunderts. Trier: WVT 2000, 3–38 (Nünning/Nünning 2000a).

Nünning, Vera/Nünning Ansgar: Multiperspektivität aus narratologischer Sicht: Erzähltheoretische Grundlagen und Kategorien zur Analyse der Perspektivenstruktur narrativer Texte. In: Dies. (Hrsg.): Multiperspektivisches Erzählen. Zur Theorie und Geschichte der Perspektivenstruktur im englischen Roman des 18. bis 20. Jahrhunderts. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2000, 39–77 (Nünning/Nünning 2000b).

Reich, Kersten (Hg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim, Basel: Beltz 2012.

Reich, Kersten/Asselhoven, Dieter/Hensel, Marion: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. In: www.schoolisopen.uni-koeln.de 2012. Online unter: http://www.schoolisopen.uni-koeln.de/wp-content/uploads/2012/05/7162-PPP-Sitzung-2012–05-14.pdf (Stand: 8. Juli 2015).

Reich, Kersten/Asselhoven, Dieter/Kargl, Silke (Hrsg.): Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim [u. a.]: Beltz 2015.

Röder, Marlene (im Interview): Störfall Jugend. In: PH lesenswert. Online-Magazin des Zentrums für Literaturdidaktik Kinder Jugend Medien (2012), H. 2, 21–25.

Seitz, Simone: Literaturunterricht für alle – Schule für alle? In: Lamers, Wolfgang (Hrsg.): …alle Kinder alles lehren! Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen [Günter Dörr zum 70. Geburtstag.]. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben 2003, 213–223.

Spinner, Kaspar H.: Literaturunterricht und moralische Entwicklung. In: Praxis Deutsch 95 (1989), 12–19. – Im Folgenden zit. nach: Ders.: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett 2008, 73–88.

Spinner, Kaspar H.: Fremdes verstehen – ein Hauptziel des Literaturunterrichts. In. Kurt Franz/Horst Pointer (Hrsg.): Interkulturalität und Deutschunterricht. Festschrift für K. Stocker. Neuwied: Ars Una 1994, 205–208. – Im Folgenden zit. nach: Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett 2008, 126–130.

Spinner, Kaspar H.: Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Bodo Franzmann u. a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur 1999, 597–601. – Im Folgenden

zit. nach: Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett 2008, 168–172.

Spinner, Kaspar H.: Im Spiel der Perspektiven. Lesepsychologische und erzählanalytische Überlegungen zur Kinderliteratur. In: Gabriele Cromme/Günter Lange (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Lesen – Verstehen – Vermitteln. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2001 (Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur; 1), 306–316.

Spinner, Kaspar H.: Aspekte literarischen Lernens. In: Praxis Deutsch 200 (2006), 6–16.

Steffens, Wilhelm: Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. In: Günter Lange (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1.2. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2000, 844–861.

Volz, Steffen: Literarisches Lernen für alle – literarästhetisch anspruchsvolle Texte im inklusiven Unterricht [Vortrag im Rahmen der Tagung Der inklusive Blick am 6./7. März 2015 an der Universität zu Köln].

Wagner, Annette: Postmoderne im Adoleszenzroman der Gegenwart: Studien zu Bret Easton Ellis, Douglas Coupland, Benjamin von Stuckrad-Barre und Alexa Hennig von Lange. Frankfurt/M. [u. a.]: Lang 2007 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien; 48).

Wrobel, Dieter: Kinder- und Jugendliteratur nach 2000. In: Praxis Deutsch 224 (2010), 4–11.

Ziemen, Kerstin: Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik. In: Bettina Amrhein/Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster [u. a.]: Waxmann 2014, 45–56.

Nadine Maria Seidel (Köln)

Crossdressing to survive – bacha posh in der Jugendliteratur

1. Einleitung

Frauen, die sich als Männer bzw. Mädchen, die sich als Jungen verkleiden, sind ein verbreitetes Thema in der europäischen Literatur[1]. Gertrud Lehnert hat in ihrer Habilitation *Maskeraden und Metamorphosen* (1994) diese literarischen Traditionslinien aufgefächert und stellt zusammenfassend fest: „Wenn die verkleidete Frau schließlich ihr Ziel erreicht hat, legt sie erleichtert die Männerkleidung ab und wird wieder zu Frau, ohne daß sich etwas an der jeweils herrschenden Geschlechterordnung geändert hätte." (Lehnert 1997, 50) Die ‚maskierten' weiblichen Figuren, die ich in meinem Beitrag in den Blick nehmen werde, brechen jedoch mit dieser Erzähltradition, da sie die literarische Umsetzung eines Phänomens darstellen, das im non-europäischen Raum, und zwar genauer in dem von ganz anderen kulturellen Parametern geprägten Afghanistan angesiedelt ist: das Phänomen der bis zu Beginn ihrer Pubertät als Jungen aufwachsenden Mädchen, der sogenannten *bacha posh*. Diese gesellschaftlich durchaus akzeptierte Form des Crossdressings ist dem Umstand geschuldet, dass in Afghanistan Mädchen sozusagen als wertlos oder gar – sollten ausschließlich Töchter geboren werden – als familiäre Schande angesehen werden.

Ich werde in meinem Aufsatz zunächst diese zum Teil über Jahre andauernde Maskerade vorstellen, um dann ihre literarische Umsetzung in zwei aktuellen jugendliterarischen Romanen auszuleuchten: *Die Sonne im Gesicht* von der kanadischen Autorin Deborah Ellis sowie *Samira und Samir* von Siba Shakib. Anschließend soll mit den Begriffen Lotmans (1972) der semantische Raum innerhalb der Erzählwelten und seine klassifikatorischen Grenzen analysiert werden. Es lässt sich so zweierlei aufzeigen: Einerseits wird deutlich, wie sich die weiblichen Figuren durch Verkleidung männlich konnotierte Teilräume erschließen können, die ihnen sonst nicht zugänglich wären. Somit wird zugleich die Konstruiertheit von Geschlecht thematisiert, können die Protagonistinnen

1 So zum Beispiel in *Wie es Euch gefällt* (1623) von William Shakespeare oder in Carlo Goldoni *Diener zweier Herren* (1746).

Geschlecht doch so glaubhaft ‚performen', dass sie in der Diegesis als männlich akzeptiert werden. Zum anderen wird jedoch deutlich, dass sich eine binäre (also abwechselnd männlich/weibliche) Geschlechterzuordnung (eine Protagonistin wird von ihren Eltern in der Privatsphäre sowohl als Junge als auch als Mädchen angesprochen) hochproblematisch für die Identitätsentwicklung der jeweiligen Figur herausstellt. Diese literarische Inszenierung betont somit, dass Geschlecht bzw. *gender* zwar als ‚performativer Akt', also als sozial konstruiert verstanden wird, dass diese Rolle jedoch nicht völlig beliebig (wie Kleidung) gewählt – und schon gar nicht von anderen oktroyiert werden kann.

2. Begriffserklärungen

2.1 Geschlecht

Das Verständnis von ‚Geschlecht' hat sich im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts dahingehend gewandelt, dass es nicht mehr als biologisch determiniert, sondern als ein kulturelles Handeln, oder als performativer Akt, also als Inszenierung verstanden wird. Der Begriff ‚Geschlecht' wird nun mit dem Gegensatzpaar (bzw. Komplementärpaar) *sex* und *gender* beschrieben. Während der Begriff *sex* das anatomische Geschlecht bezeichnet – welches medizinisch-biologisch in drei Dimensionen beschrieben wird, nämlich chromosomal, genital und gonadal, meint der Begriff *gender*

> im Englischen die kulturell vorgegebenen Geschlechterrollen, die eine Gesellschaft bereitstellt und durch Verbote, Strafen und Belohnungen für verbindlich erklärt. […] [D]ieses Begriffspaar [also sex und gender] hatte Gayle Rubin in einer inzwischen klassischen Abhandlung entwickelt. […] Insbesondere Kleidercodes, Verhaltensrepertoires […], Mimik und Gestik […] stellen Männlichkeit und Weiblichkeit her. Diese Verhaltensnormen müssen unablässig reinszeniert werden, so dass Geschlecht als ein Prozess zu beschreiben wäre. Geschlecht ist, um mit Simone de Beauvoir zu sprechen, ein Handeln oder – nach Judith Butler – ein Effekt performativer Akte. (Schößler 2008, 10)

Diese zunächst fruchtbare Unterscheidung von *gender* und *sex* wurde von Judith Butler 1990 in *Gender Trouble* (1990, dt. 1991) radikalisiert durch die These, dass es sich nicht nur bei *gender* sondern auch bei *sex* um kulturelle Konstrukte handele.

> Die ersten Reaktionen auf Butlers Buch zeigen deutlich die Verunsicherung, zugleich aber auch die produktiven Anstöße, die *Gender Trouble* in Deutschland ausgelöst hatte. Bereits 1993 widmeten die *Feministischen Studien* mit dem programmatischen Titel *Kritik der Kategorie ‚Geschlecht'* den Auseinandersetzungen um Butlers Buch ein eigenes Heft. (Braun 1996, 58 f.)

An dieser Radikalisierung des Geschlechterbegriffs haben sich die *gender studies* regelrecht abgearbeitet, Butler wird allerdings auch heute noch als Leitfigur stellvertretend zitiert und meist zurückgewiesen. In der o. g. Zeitschrift *Feministische Studien* findet sich ein Beitrag von Hilge Landweer mit dem Titel „Generativität und Geschlecht", deren Geschlechterverständnis ich mich anschließen möchte: Landweer kritisierte, dass in der Diskussion um Butler die Generativität (also die Fortpflanzungskraft) gar keine Thematisierung erfahre. Unter Generativität versteht Landwehr „die schlichte Tatsache […], dass nicht nur in tierischen, sondern auch in menschlichen Sozialisationen zweigeschlechtliche Fortpflanzung vorkommt – mit welchem Gewicht und welcher geschlechtsspezifischen Bedeutung auch immer" (Landweer 1993, 151 f.). Zusammenfassen könnte man Landweers Position also in der Aussage, dass ein biologischer (und nicht sozial konstruierter) Dualismus der Menschen existiert, der seiner zweigeschlechtlichen Fortpflanzung geschuldet ist und auch in seiner Differenz nur diese (nämlich die Generativität) umfasst. Alle Ableitungen, die aus dieser Differenz entstehen und die nicht die Generativität betreffen, sind sozial konstruiert und können demnach auch dekonstruiert werden. – Dieser Umstand, dass es zwar einen die Generativität betreffenden Unterschied gibt, daran jedoch nicht die Konstruktion einer entweder weiblichen oder männlichen Identität geknüpft ist, wird im Roman *Samira und Samir* fortlaufend thematisiert.

2.2 Maskerade

> Zu den wichtigsten Mitteln der Produktion von Geschlecht zählt die Kleidung. Ihre Geschichte ist geprägt von einem Dualismus und einem ständigen Wechselspiel zwischen männlichen und weiblichen Moden. Mode trägt dazu bei, die Geschlechterdifferenz(en) zu schaffen, indem sie deutlich sichtbare und eindeutige Zeichen für die jeweilige Geschlechterzugehörigkeit produziert und bereitstellt. (Lehnert 1997, 26 f.)

Das Resultat dieses ‚Verkleidungsprozess' ist nach Lehnert ein fiktives Geschlecht, dessen Realität paradoxerweise die biologischen Gegebenheiten überformt. Insofern lässt sich der Bezug weiblicher und männlicher Mode aufeinander einerseits als affirmative gesellschaftliche Praxis deuten und andererseits als ein ironisches Spiel mit der Artifizialität jeder eindeutigen und festgelegten Geschlechterzuordnung. (Ebd., 27) Auch in den Romanen, die im Rahmen dieses Beitrages untersucht wurden, finden sich diese beiden Aspekte von Maskerade wieder: Zum einen wird Kleidung, die das behauptete und ‚tatsächliche'[2] Geschlecht definiert,

2 Ich setze ‚tatsächliches' Geschlecht in Anführungsstriche, da diesem Aufsatz ein Verständnis von Geschlecht(s-Identität) zugrunde liegt, welches besagt, dass hinter einer

als affirmative (bei den Nebenfiguren) oder subversive (im Falle der Maskerade der Protagonistinnen) gesellschaftliche Praxis verstanden. Anders als bei Romanen, die im europäischen Kulturraum angesiedelt sind, sind mit der Wahl der Kleidung in einem ‚afghanischen Kontext' gesellschaftliche Privilegien oder Einschränkungen der Figuren verbunden: So dürfen in beiden Romanen weibliche Figuren ohne männliche Begleitung nicht das Haus verlassen – diesen repressiven Vorschriften wird Folge geleistet und die Ordnung der erzählten Welt auf diese Weise affirmiert. Das (gesellschaftlich) subversive Potential der Verkleidung wird hier besonders deutlich im Roman von Deborah Ellis: Die Gefahr einer möglichen Entdeckung der verkleideten Protagonistin und die damit verbundene Strafe wird mehrfach thematisiert, so zum Beispiel im letzten Band des Parvana-Zyklus: „[Du redest Dir ein], dass du dich verkleiden und als Junge durchgehen kannst – in deinem Alter! Noch bevor die Woche um ist, bringen dich ein paar Glaubensfanatiker um. Sie steinigen Dich auf der Straße." (Ellis 2014, 50)

Die gesellschaftliche – durch Kleidercodes manifestierte – Ordnung innerhalb der erzählten Welt muss hier von der Figur Parvana gestört werden, um die eigene Familie vor dem Hungertod zu bewahren. Somit ist das subversive oder affirmative Potential, welches nach Lehnert Verkleidungen dieser Art zugrunde liegt, im Roman von Ellis zwar ausführlich thematisiert, der o. g. Aspekt eines „Spiel[s] mit der Artifizialität jeder eindeutigen und festgelegten Geschlechterzuordnung" (Lehnert 1997, 26 f.) bleibt jedoch unberührt. Dieses Spiel mit einer (erwarteten) eindeutig festgelegten Identität schlägt im Roman *Samira und Samir* jedoch eher in die Not einer nicht festlegbaren Identität um: Die (auch) durch Kleidercodes manifestierte, erwartete Binarität einer Geschlechtsidentität führt zu elementarer Verwirrung und Problemen in der Identitätsentwicklung der Protagonistin, wie später noch zu zeigen sein wird. Gertrud Lehnert versteht Maskerade nun grundsätzlich nicht so,

> als ob es ein authentisches Selbst dahinter gäbe. […] Zwar steht [Maskerade] in Beziehung zu dem, was vorher war und auch zu dem, was sie möglicherweise mimetisch abbildet. Ohne diese Differenzen wäre sie als Maskerade nicht erkennbar. Jedoch handelt es sich

---

‚männlichen' oder ‚weiblichen' Performance (so beispielsweise durch Kleidung) ja nicht per se eine ‚männliche' oder ‚weibliche' Identität steht, dass es also kein ‚tatsächliches' Geschlecht, welches entweder männlich oder weiblich ist, geben kann. Dies wird in den beiden Romanen jedoch – abgesehen von den Protagonistinnen – abweichend dargestellt: Innerhalb der Diegesis beider Romane stimmen die Binarität der Kleiderordnungen ‚männlich/weiblich' mit der Binarität der Figurenidentitäten überein. So gelten weiblich gekleidete Figuren auch als (im Rollenverständnis und in der Identität) weiblich und männliche gekleidete Figuren als männlich.

> dabei nur um Bezugspunkte relativen Charakters, die „authentisch" im traditionellen Sinne längst nicht mehr sein können. Es geht vielmehr um Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit, mit denen die Maskerade spielt. (Lehnert 1997, 37)

Für die als Männer verkleideten Frauen in der europäischen Literatur – insbesondere in der Zeit vor dem 19. Jahrhundert – ist nach Lehnert typisch, dass sie sich nur dann verkleiden, wenn ihnen kein anderer Ausweg aus einer Notlage bleibt: Entweder müssen die weiblichen Figuren vor einer Gefahr fliehen oder einen verschollenen Liebhaber suchen. Ihre Verkleidungen greifen Geschlechterhierarchien also nur scheinbar an, wie Lehnert betont, denn die jungen Frauen in der Literatur scheitern entweder als junge Männer, oder sie leiden unter der für sie ‚unnatürlichen' Rolle und sind in der Regel mehr als froh, wenn sie die Kleider wieder tauschen können. Selten würden dabei in den literarischen Texten eine neue Lösung, also beispielsweise eine neue Form der Geschlechterbeziehungen und eine Veränderung der Geschlechterhierarchie in Erwägung gezogen. Meist wird zum Vertrauten zurückgekehrt, die alte Ordnung wird schnellstmöglich restituiert. Maskerade ist also keine Bewegung, die Neues erhält, sondern ein unbedingt zu überwindendes Stadium. Diese Überwindung soll bestätigen, dass der Status quo der geschlechtlichen Rollenverteilung der richtige ist. (Lehnert 1997, 49 ff.) Dies verhält sich in den *bacha posh* thematisierenden Romanen[3] jedoch anders: Hier bedeutet die Maskerade für die kindlichen bzw. adoleszenten Protagonistinnen einen derartigen Freiraum, dass sie durchaus positiv konnotiert ist. Es besteht ein ausdrücklicher Wunsch, die Geschlechterhierarchien zu verändern und möglichst nicht in die gesellschaftlichen Zwänge, welche mit weiblicher Kleidung einhergehen, zu bestätigen – die Umsetzung dieses Wunschs gelingt allerdings in beiden Romanwelten nicht.

2.3 *bacha posh*

Bei dem Phänomen der *bacha posh*[4] handelt es sich stets um die Verkleidung von Mädchen als Jungen – und nicht etwa umgekehrt. Dieses Phänomen, also der als Mädchen verkleidete Junge, das auch zur Kultur Afghanistans gehört, nennt sich *bacha bazi* und ist nur im Kontext der Kinderprostitution zu finden. Bei den *bacha bazi* handelt es sich um ‚Tanzknaben', die beispielsweise durch die

---

3 Neben den hier analysierten Romanen sind noch *Die Sterne über Peshāwar* von Suzanne Fisher Staples, *Ukminas Geheimnis* von Ukmina Manoori oder *Bacha Posh* von Charlotte Erlih zu nennen.

4 Siba Shakib nennt die *bacha posh* „Töchtersöhne", übersetzt bedeutet es „verkleidete Jungen".

Romane *Drachenläufer* (Hosseini 2003) oder *Nach Afghanistan kommt Gott nur noch zum Weinen* (Shakib 2002) zu Bekanntheit im westlichen RezipientInnenkreis gelangten. Die *bacha posh* sind hingegen erst seit einigen Jahren auch in Deutschland Gegenstand medialer Berichterstattung.[5] Mitverantwortlich dafür ist das erst kürzlich erschienene Werk der New-York-Times-Journalistin und Pulitzer-Preisträgerin Jenny Nordberg mit dem Titel *Afghanistans verborgene Töchter – Wenn Mädchen als Söhne aufwachsen* (2015), das in den deutschen wie internationalen Medien auf große Resonanz gestoßen ist. Nordberg hatte vier Jahre lang in Afghanistan über das Thema der *bacha posh* recherchiert, da aber Afghanistan größtenteils nicht alphabetisiert ist, es keine Jugendämter gibt und keine Statistiken über längere Zeiträume geführt werden, existieren keine Zahlen, die den Anteil der *bacha posh* in der Bevölkerung genau beziffern könnten. Laut Nordberg sind die *bacha posh* zwar

> eine Minderheit, aber es ist nicht ungewöhnlich, man kann ihnen überall im Land in den Dörfern begegnen. Normalerweise sind an einer Schule eine oder zwei. Oft arbeitet eine als Gehilfe in einem kleinen Laden. Und die Ärztinnen und Hebammen haben alle schon in Krankenhäusern mit ihnen zu tun gehabt, wenn sie eine Mutter oder Schwester dorthin begleitet haben, oder als Patienten, deren biologisches Geschlecht sich als ein anderes herausstellt als vermutet. Das haben die Gesundheitsmitarbeiterinnen alle selbst schon erlebt, und sie sind sich auch darin einig, dass jede Familie mit ausschließlich weiblichen Nachkommen sich überlegt, eines der Mädchen zu einem Jungen zu machen. (Nordberg 2015, 99)

Es lassen sich zwei (im Grundsatz gar nicht so unterschiedliche) Motivationen erkennen, warum es für Familien vorteilhaft erscheint, eine Tochter als *bacha posh* aufzuziehen; zunächst kann dies existenzielle Gründe haben: Lebt kein Mann im Hause, ist es für Frauen schwierig, sich alleine fortzubewegen. Dies mag in großen Städten eher realisierbar sein, auf dem Land ist dies nur schwer möglich. Wird die Mutter oder werden die Schwestern von einem Jungen begleitet, drohen keine Sanktionen, wenn beispielsweise Einkäufe erledigt werden müssen. Ein *bacha posh* bedeutet ebenfalls eine zusätzliche Einnahmequelle für arme Familien, da die als Jungen verkleideten Mädchen arbeiten dürfen. In dem Roman von Ellis ist es vor allem dieses Motiv, welches die Protagonistinnen – mehr oder weniger freiwillig – in den Rollentausch zwingt.

Ein zweiter Grund für die Verkleidung einer Tochter als Sohn ist das ‚Ehrgefühl' der Eltern. Jenny Nordberg stellt in ihrem Buch unter anderem die afgha-

---

5 Zu nennen sind z. B. die Dokumentation *Tohebas Geheimnis* (Deutschland, 2013, Babori/Eigendorf) oder der Spielfilm *Osama* (Afghanistan, 2003, Barmak).

nische Parlamentsabgeordnete Azita Rafaat vor, die nicht als Politikerin hätte arbeiten können, wenn sie keinen Sohn hätte vorweisen können. Die studierte Frau, die mit ihrem analphabetischen Cousin ersten Grades verheiratet wurde, ist Mutter von vier Mädchen. Sowohl ihr Mann als auch sie selbst wurden diskriminiert, da sie es nicht ‚geschafft hatten', Söhne zur Welt zu bringen (wobei die Schuldzuweisung in diesen Fällen immer die Mutter trifft). Deshalb wurde beschlossen, dass die Tochter ‚Manoush' fortan als Sohn ‚Mehran' aufwachsen solle. Für ihre Tochter sieht Azita Rafaat den Rollentausch bis zur Pubertät als die große Chance, eine schöne Kindheit mit all den Dingen zu erleben, die Mädchen bis heute in Afghanistan untersagt sind: spielen, Rad fahren, auf Bäume klettern. Auf die Frage, was denn geschähe, wenn Manoush bzw. Mehran in die Pubertät käme, wird von ihren Eltern geantwortet, dass sie dann wieder als Mädchen leben müsse.[6] Auffällig ist, dass sich einige der in Nordbergs Reportage genannten Mädchen mit dem temporären Rollentausch durch Maskerade arrangieren konnten, es anderen jedoch unmöglich geworden ist, zu Beginn der Pubertät in ein konventionelles weibliches Rollenverhalten zurückzufinden[7], da diese die Binarität der Geschlechtsidentitäten ablehnen.

3. Raumsemantik nach Jurij M. Lotman

Jurij Michailowitsch Lotman hat in seiner 1972 auf Deutsch erschienenen Monographie *Die Struktur literarischer Texte* ein Raumsemantik- bzw. Grenzüberschreitungsmodell entwickelt, welches sich insbesondere dann als fruchtbar für die literarische Analyse herausstellt, wenn man in Texten entweder offene oder versteckte klassifikatorische Grenzen, denen die Figuren unterliegen, aufzeigen möchte. Dies gilt sowohl für literarische Szenarien in vormodernen Gesellschaften wie Afghanistan mit ihren sehr klar erkennbaren klassifikatorischen Grenzen als auch für moderne Gesellschaften, deren klassifikatorische Grenzen eher als verdeckt bezeichnet werden müssen[8]. Aber auch die Zuordnung bzw. Erweiterung von Teilräumen, denen die Figuren zugeordnet sind, lassen sie so systematisch darstellen. Nach Lotman ist jeder Raum in disjunkte Teilräume aufgeteilt, welche durch eine klassifikatorische Grenze voneinander getrennt werden. Figuren sind

6 Vgl. Nordberg 2015, 31.

7 Nordberg widmet diesen *bacha posh* das Kapitel „Die Verweigerer – Naders Jungs".

8 Diese versteckten klassifikatorischen Grenzen sind insbesondere in aktueller Kriegsliteratur zu finden, und zwar meist dann, wenn eine weibliche Figur einen konventionell männlich konnotierten Beruf, bspw. als Soldatin ergreift und in einem Kriegsgebiet stationiert wird.

in ganz unterschiedlicher Weise diesen disjunkten Teilräumen zugeordnet – überqueren sie nun eine klassifikatorische Grenze, findet nach Lotman ein Ereignis statt, dies „gilt als die kleinste unzerlegbare Einheit des Sujetaufbaus […]. Was ist ein Ereignis als Einheit des Sujetaufbaus? *Ein Ereignis im Text ist die Versetzung einer Figur über die Grenze eines semantischen Feldes*." (Lotman 1972, 330 f.) Nach Lotman haben sujetlose Texte (also Texte, in denen kein Ereignis stattgefunden hat) „einen deutlich klassifikatorischen Charakter; [denn] sie bestätigen eine bestimmte Welt und deren Organisation." (Ebd., 336 f.) Lotman definiert den sujethaltigen Text in direkter Abhängigkeit zum sujetlosen:

> Das sujetlose System ist […] primär und kann in einem selbstständigen Text zum Ausdruck kommen. Das Sujet-System dagegen ist sekundär und stellt immer eine Schicht da, die die zugrundeliegende Schicht sujetloser Struktur überlagert. Dabei ist das Verhältnis der beiden Schichten zueinander immer konfliktgeladen: gerade das, was die sujetlose Struktur als unmöglich behauptet, macht den Inhalt des Sujets aus. Das Sujet ist ein ‚revolutionäres Element' im Verhältnis zum ‚Weltbild'. (Ebd., 339)

Ich werde nun im Folgenden untersuchen, wie die Teilräume, die klassifikatorischen Grenzen und Figurenzuordnungen in den vorliegenden Romanen konstruiert sind, um dann zu zeigen, in welchem Maße Maskerade, also das Wechseln der *gender role* durch ‚simple Verkleidung', alle Raumzuordnungen und klassifikatorischen Grenzen verändert bzw. ad absurdum führt. So wird deutlich, wie sehr das gesamte Leben der kindlichen Protagonistinnen (und ihrer Familien) davon beeinflusst wird, welche Kleidung sie gerade tragen und welches Geschlecht zu sein sie gerade vorgeben müssen.

3.1 Teilräume in *Die Sonne im Gesicht*

Der Besteller der kanadischen Autorin Deborah Ellis aus dem Jahre 2001 handelt von dem afghanischen Mädchen Parvana, das kurz vor den Ereignissen von 9/11 mit seiner Familie vor den Taliban flüchten muss. Auf diesen Roman folgen noch vier weitere, von denen der letzte mit dem Titel *Ich heiße Parvana* 2014 erschienen ist. Parvana ist nunmehr 14 Jahre alt und erinnert sich an ihre Kindheit, als sie sich wiederholt als Junge verkleiden musste und so die Wohnung verlassen und die Familie ernähren konnte[9]. Dies ist aber aufgrund ihrer körperlichen Ent-

9 Bei Lektüre dieses letzten Parvana-Romans drängt sich allerdings der Verdacht auf, dass auch die Autorin die (erzählerischen) Möglichkeiten, die die Maskerade der Protagonistinnen mit sich bringt, zu vermissen scheint, denn als konstruiert ist die erneute Rettung der Protagonistinnen zum Ende des Romans durch das Mittel der Maskerade zu bezeichnen: Da die jugendlichen Mädchen keine Jungen mehr darstellen könnten,

wicklung jetzt nicht mehr möglich, wie ihr ein Freund unmissverständlich klar macht. (Ellis 2014, 50)

In *Die Sonne im Gesicht* wächst die Protagonistin zunächst mit einer klaren *gender role* auf, welche auch ihrem anatomischen Geschlecht entspricht: Als Tochter studierter afghanischer Eltern darf sie anfangs eine Schule besuchen, bis die Taliban dies verbieten. Der Lesende erfährt, dass die Familie seit längerem auf der Flucht ist, da Parvanas Eltern im Ausland studiert haben und nun von den Taliban verfolgt werden. Auf ihrer zunächst letzten Etappe wohnt die ganze Familie in sehr beengten Verhältnissen in einer unmöblierten Ein-Raum-Wohnung, die nur von dem Vater und der damals noch knabenhaften Parvana verlassen werden darf. Fast augenblicklich werden die disjunkte Raumaufteilung, die während des gesamten Romans beibehalten wird, sowie die Figurenzuordnungen sichtbar: Der Teilraum Wohnung ist den weiblichen und den männlichen Figuren zugeordnet, allerdings darf er von den weiblichen Figuren nicht verlassen werden – zumindest nicht ohne männliche Begleitung und auch dann nur versteckt unter einer Burka. Der Teilraum Stadt oder öffentlicher Raum ist ausschließlich den Männern zugeordnet, d. h. sie können – ohne nach Lotman eine klassifikatorische Grenze zu überschreiten – sich in beiden Teilräumen bewegen. In Lotmans Terminologie handelt es sich also sowohl bei den Frauen, die im Teilraum Haus verbleiben, als auch bei den Männern, die sich im selben Teilraum genauso legitimiert bewegen dürfen wie im Teilraum öffentlicher Raum, um statische Figuren. Lotman meint mit statisch[10], dass die Figuren in ihrem Teilraum verbleiben (wie auch immer dieser beschaffen sein mag) und mit dynamisch, dass sie eine klassifikatorische Grenze verletzten und den Teilraum wechseln. Dass diese Grenze impermeabel, also undurchlässig ist, markiert die Erzählinstanz im vorliegenden Fall direkt auf den ersten Seiten:

> Jetzt gab es sehr viele Beinprothesen auf dem Markt von Kabul zu kaufen. Seit die Taliban befohlen hatten, Frauen müssten zu Hause bleiben, nahmen viele Ehemänner ihren Frauen die Prothesen weg und verkauften sie. „Du gehst ja nicht fort, wozu brauchst du dann ein falsches Bein?", fragten sie. (Ellis 2001, 13)

Da auch Parvanas Vater aus Geldnot seine (allerdings) eigene Beinprothese verkauft hat, muss die Tochter ihn stützen; deutlich wird in dem nachstehenden

---

wird die Figur Shauzia, die im selben Alter wie Parvana ist, kurzerhand als greiser Scherenhändler unter einem künstlichem Bart versteckt.

10 Diese Bezeichnung ist nicht zu verwechseln mit der Terminologie von Manfred Pfister (2001), der mit ‚statisch' sich ‚nicht entwickelnde' und mit ‚dynamisch' ‚sich entwickelnde' Figuren beschreibt.

Zitat nicht nur die große Not der Menschen in Afghanistan, sondern auch die Massivität der Einschränkung von Frauen durch das Tragen einer Burka:

> Parvana geleitete ihren Vater vorsichtig um tiefe Löcher und Steintrümmer herum, die sich mitten auf der Straße befanden. „Wie können Frauen in ihren Burkas auf diesen Straßen gehen?", fragte Parvana ihren Vater. „Wie können sie sehen, wo sie hinsteigen?" – „Sie fallen oft", antwortete der Vater. (Ellis 2001, 14)

Der Teilraum Öffentlichkeit ist also in doppelter Weise feindselig für die weiblichen Figuren: Weder darf er ohne männliche Begleitung noch darf er ohne Verhüllung betreten werden – und auch mit Verhüllung und in Begleitung sind Geschäfte oder Busse für Frauen ausgeschlossen:

> Frauen durften die Geschäfte nicht betreten. Normalerweise sollten die Männer alle Einkäufe erledigen, aber wenn Frauen es tun mussten, dann hatten sie vor der Tür stehen zu bleiben und ins Geschäft hineinzurufen, was sie kaufen wollten. Parvana hatte gesehen, wie Ladenbesitzer geschlagen worden waren, weil sie Frauen in ihren Geschäften bedient hatten. (Ebd., 41)

Dies gilt (in der erzählten Welt) auch für junge Mädchen: Nachdem der Vater verhaftet worden ist und die zehnjährige Parvana (unter einem Tschador verhüllt) versucht, für die Familie etwas Brot zu erstehen, wird sie von einem Taliban geschlagen:

> „Was machst Du da in diesem Aufzug?" Parvana drehte sich um und sah einen Talib-Soldaten hinter sich, die Augen voll Zorn und in der Hand einen Stock. „Du musst ordentlich verhüllt sein! Wo ist dein Vater? Wo ist Dein Mann? Sie werden bestraft werden, dass sie dich so auf die Straße gehen lassen!" Der Soldat hob einen Arm und ließ den Stock auf Parvanas Schulter krachen. (Ebd., 42)

3.2 Teilräume in *Samira und Samir*

Die disjunkten Teilräume in Siba Shakibs Roman *Samira und Samir*, der 2003 erschienen ist, sind zunächst nicht ganz so eindeutig zu erkennen, da es sich bei den ProtagonistInnen um Angehörige des Nomadenvolks der Hazara handelt und somit der klassische Antagonismus zwischen dem Teilraum Haus (= Bewegungslosigkeit) und dem äußeren Raum nicht existiert[11]. Dennoch lassen sich schon

11 In den Erzählungen werden die Ethnien der Hazara und der Paschtunen thematisiert: In dem Roman von Ellis handelt es sich um – nach westlichen Vorstellungen – gebildete Paschtunen, in dem Roman von Shakib um das weitgehend analphabetische Nomadenvolk der Hazara. Diese Ethnien treten aber nicht wechselseitig in den Romanen auf, d. h. sie werden einander nicht gegenübergestellt, daher habe ich diesen Aspekt nicht

zu Beginn des Romans ähnliche Zuordnungen wie im Text von Ellis erkennen: Während die Grenze zwischen Zelt und direkter Umwelt durchlässig erscheint, gibt es einen anderen Ort mit einem hohen Symbolwert, auf den regelmäßig verwiesen wird, da er ausschließlich den Männern vorbehalten ist: ein heiliger Felsen.

> Das ist der Felsen Gottes, hat sein Vater gesagt, als der Kommandant noch ein kleiner Junge gewesen ist. Es ist ein heiliger Felsen, es ist das Geschenk des gütigen Herrn für Männer wie dich und mich. Männer, die als erstes Kind, als erster Sohn geboren sind. Erstgeborene Söhne von erstgeborenen Söhnen. (Shakib 2003, 22)

Im weiteren Verlauf des Romans – als das Nomadenleben kurzzeitig unterbrochen wird und die Protagonistin mit ihrer Mutter in einem Dorf überwintert – wird der öffentliche Raum (eines Dorfes, nicht der Steppe) als ähnlich feindlich für Frauen beschrieben wie von Ellis: „Daria ist es nicht gewohnt, mit einem Tuch über dem Kopf und verdecktem Gesicht in engen Gassen zu gehen. Sie stolpert, muss Männern aus dem Weg gehen, hat Mühe, mit ihrem Kind Schritt zu halten." (Ebd., 119) Diese Feindlichkeit wird auch zum Ende des Romans deutlich, als sich Daria schlichtweg weigert, das Winterlager, einen kleinen Stall, in dem sie monatelang gehaust hat, zu verlassen. ‚Samir/a'[12] appelliert hier an ihre Mutter:

> Es ist auch für Dich nicht gut, wenn Du den ganzen Tag und die ganze Nacht hier im Stall hockst. Ich habe Angst, dass Du Deinen Verstand wieder verlierst. – Die Leute werden über mich reden, sagt Daria. Sie werden sagen, was ist das für eine Frau, die in den Straßen herumschlendert, als wenn sie kein Zuhause hat? Die Leute werden sagen, Daria ist eine schlechte Frau. (Ebd., 221)

So sehr sich die beiden Romane aber nun in ihrer Raumaufteilung ähneln, so sehr unterscheiden sie sich bei der Darstellung von Maskerade und *gender roles*.

3.3 Die Notwendigkeit, sich zu verkleiden

Bei Ellis' Roman *Die Sonne im Gesicht* entsteht erst dann die Notwendigkeit, dass sich die Protagonistin als Junge verkleidet, als keine männlichen Figuren dem Familienverband mehr angehören (der älteste Bruder ist im Krieg gefallen, der Vater im Gefängnis), was konkret bedeutet, dass niemand mehr den Teilraum Haus verlassen und die Frauen mit Nahrung versorgen kann:

---

weiter fokussiert. (In Hosseinis Roman *Drachenläufer* (2003) wird die Diskriminierung dieser Ethnien ausführlich thematisiert.)

12 Diese Schreibung ist dem Umstand geschuldet, dass die Figur sowohl Samira als auch Samir gerufen wird und sich mit beiden Rollen gleichermaßen zu identifizieren scheint.

> „Einer muss problemlos hinausgehen können. Du bist diejenige von uns, die sich am ehesten als Junge verkleiden kann." Parvana dachte darüber nach. Ihre Finger glitten über ihren Rücken, um zu spüren, bis wie weit hinunter ihre Haare reichten. „Es ist Deine freiwillige Entscheidung", sagte Mrs Weera. „Wir können dich nicht zwingen, dir die Haare abschneiden zu lassen" […] „Gut", sagte sie. „Ich mach's." – „Sehr gut", sagte Mrs Weera. „Das ist Teamgeist!" (Ellis 2001, 48 f.)

Die Entscheidung zur Maskerade in *Samira und Samir* entsteht hingegen weder mit Einverständnis der Protagonistin (die zu diesem Zeitpunkt noch ein Baby ist), noch entsteht sie aus einer existenziellen Notsituation heraus, noch ist sie nur temporär geplant: Das erstgeborene Kind ist ein Mädchen und nicht der sicher erwartete Sohn; trotz der ‚Schande' für die Familie lässt der enttäuschte Vater das Kind leben, gibt ihm aber zwei, statt einem Namen: „Wir werden ihr den Namen Samira geben, werden sie Samir rufen, sagt er, senkt den Blick, sieht Daria nicht an, sagt, damit die Leute denken, du hast mir einen Sohn geschenkt." (Shakib 2003, 29) Die Maskerade stellt also zunächst außer der vermiedenen ‚Schande' keinen Nutzen dar – erst als der Vater gestorben ist, profitieren auch Samir/a und ihre Mutter in gleicher Weise wie Parvana und ihre Familie von der Verkleidung: Das Mädchen kann sich frei bewegen und die Familie mit Nahrung versorgen.

3.4 *gender role* im Teilraum Haus

Während Parvana, sobald sie sich im weiblich konnotierten Teilraum Haus befindet, ihre *gender role* als Tochter wieder annimmt, ist dies bei Samir/a wechselhaft, je nachdem, ob sie von ihrer Mutter oder ihrem Vater angesprochen wird. So behält Parvana im ‚Haus' die weibliche *gender role* und kann sich durch die implizite klassifikatorische Grenzverletzung der Maskerade den männlich konnotierten öffentlichen Raum in der männlichen *gender role* erschließen – es handelt sich also um eine klare Verteilung der *gender roles* auf die unterschiedlichen Teilräume. Bei Samir/a verhält sich dies anders: Zwar kann auch sie in der männlichen *gender role* in den öffentlichen Raum treten, in einer Weise, wie sie das in der weiblichen *gender role* niemals gekonnt hätte; es handelt sich also – wie bei Parvana – zunächst um eine Vergrößerung des Aktionsradius, denn durch die Annahme der männlichen *gender role* ist sie ebenfalls nicht auf den Teilraum Haus beschränkt. Anders als bei Parvana liegt bei Samir/a der Fall aber insofern komplizierter, als dass sie durch die Maskerade nicht nur Raum gewinnt, sondern auch verliert, zumindest eindeutigen Raum: Im Teilraum Haus, also immer dann, wenn die ‚Eingeweihten', Mutter, Vater, Kind, unter sich sind, wird die Figur abwechselnd Samira (Tochter) genannt, und dann wieder Samir (Sohn). Dies führt zu Verwirrung bei Samir/a: „Samira steht wie ein Baum. Lass das, sagt der Vater. Der

Kommandant bittet seinen Samir nicht. Es ist ein Befehl. Was soll sie lassen? Ein Baum zu sein? Samira zu sein? Samir zu sein? Ein richtiger Junge zu sein? Am Leben zu sein? Was?“ (Shakib 2003, 75) Diese Verwirrung Samir/as vergrößert sich im Laufe der Erzählung zusehends und zwar immer dann, wenn die beiden Identitäten auch im Privaten beibehalten werden – in der Öffentlichkeit hingegen beherrscht sie ihre männliche *gender role* perfekt:

> Das ist er, sagen die Männer. Das ist Samir. Er wird der beste bokashi-Spieler werden, den der Hindukusch je gesehen hat. Er ist der beste Reiter, den der Hindukusch je gesehen hat, rufen die kleinen Jungen und springen auf und ab. Die Mädchen und Frauen kichern, sagen, und er ist der schönste Mann, den der Hindukusch je gesehen hat. (Shakib 2003, 245)

3.5 Sexualität/desire

In Ellis‘ Roman findet das Thema Sexualität/desire keine Erwähnung, was in diesem Falle möglicherweise den jugendlichen Adressaten geschuldet ist. Bei *Samira und Samir* hingegen bestimmt es im letzten Drittel des Romans den Hauptkonflikt, welcher eng mit der Identitätsproblematik verknüpft ist. Ausgehend von der uneindeutigen Geschlechtsidentität, die für Samir/a vor allem im Teilraum Haus entsteht, ist die Protagonistin immer dann unsicher ob ihrer *gender role*, wenn die Inszenierung einer eindeutig als männlich konnotierten Rolle auch ihre Gefühlswelt tangiert. So gelingt es Samir/a zwar mühelos, für Außenstehende als tugendhafter Sohn des Kommandanten zu bestehen (wie auch im Zitat oben deutlich wird), erfüllt sie doch alle Anforderungen, die von dieser Rolle erwartet werden: Sie reitet, sie jagt, tötet, kleidet sich entsprechend und frequentiert alle Räume, die ausschließlich Männern vorbehalten sind. Da sie sowohl auf männliche als auch auf weibliche Figuren anziehend wirkt, erweckt sie das Begehren beider Geschlechter, ein Umstand, der sie zunächst verwirrt, der ihr aber zusehends gefällt. Der innere Konflikt Samir/as, sich von beiden Geschlechtern angezogen zu fühlen, wird durch ihre zunehmend engere Beziehung zu dem Geschwisterpaar Bashir und Gol-Sar auf die Spitze getrieben: Während sie den schwachen Bashir zunächst abstoßend findet, entwickelt sich im weiteren Verlauf der Handlung eine enge Freundschaft zwischen Samir/a[13] und Bashir, die schließlich in einigen Kussszenen gipfelt:

---

13 Bei der Freundschaft zu Bashir, die auch sexuelle Nuancen entwickelt, wird Samir/a von Bashir stets als männlicher Freund wahrgenommen, da er von Samir/as biologischen Geschlechts nichts weiß. Es handelt sich also um eine homoerotische Freundschaft zwischen zwei (vermeintlichen) Männern.

> Es zählt nicht, was Dein Vater von Dir will, es zählt nur, was du willst, sagt Samira. – Ich will Dein Freund sein. Sonst nichts, sagt Bashir, beugt sich über Samira, sieht ihr in die Augen, zögert, küsst sie auf die Wange. Samira liegt einfach nur da, sieht das Gesicht ihres Freundes über ihrem, weiß nicht, was sie tun oder sagen soll, spürt seinen Atem, hört sein Herz, das genauso schnell schlägt wie ihr eigenes. Gerade will Samira ihren Freund wegschieben, will sich aufrichten, will vom Felsen herunterspringen, da umfasst Bashir ihr Gesicht und küsst sie ein zweites Mal. Dieses Mal küsst er sie mitten auf den Mund, richtet sich auf, kehrt Samira den Rücken zu, sagt, so jetzt weißt Du es. Jetzt weißt Du, was ich will.“ (Shakib 2003, 178)

Aber auch Bashirs Schwester, Gol-Sar, fühlt sich von Samir/a angezogen, was Samir/a ebenfalls in Verwirrung stürzt, wie in ihrem inneren Monolog deutlich wird:

> He. Mädchenjunge. Sieh mich an. War es Samira, die sie beinah geküsst hat? Oder war es Samir? – Schweig. Geh weg, sagt Samira. – […] – Magst Du die Schwester lieber oder den Bruder? […] Genaugenommen geht es mich ja nichts an, aber in Wahrheit darfst du weder an dem Bruder noch an der Schwester Gefallen finden. Denn Du bist Samir, ein junger Mann, also darfst du Gol-Sar nicht zu nahe kommen. Aber wir beide wissen, du bist Samira, eine junge Frau, also darfst Du dem Bruder nicht zu nahe kommen. (Ebd., 208)

Die Möglichkeit eines bisexuellen *desires*, welche die dichotome, heterosexuelle Normierung durchbricht, sieht die Protagonistin freilich nicht, so dass sie sich jedes Mal nach ihrer ‚wirklichen' Identität als Mann oder Frau fragt, wenn sie nun entweder die Schwester oder den Bruder begehrt: denn nur ‚Samira' kann Bashir begehren und nur ‚Samir' Gol-Sar. Dieser Identitätskonflikt, welcher an die sexuelle Entwicklung der Protagonistin geknüpft ist, wird sukzessive weitergeführt. So bleibt es nicht nur bei einigen Kussszenen, sondern es entwickelt sich sowohl zu Bashir, als auch zu Gol-Sar eine physische Beziehung: mit Gol-Sar wird ‚Samir' verlobt, von Bashir wird Samir/a – noch vor ihrer Hochzeitsnacht mit seiner Schwester – entjungfert.[14] Da nun Bashir als erste Figur neben den Eltern von Samir/as ‚Geheimnis' weiß, droht er ihr, sie umzubringen, wenn sie die Ehre seiner Schwester Gol-Sar verletze. Da dieser Konflikt, sich für eine der beiden Rollen entscheiden zu müssen, unauflöslich scheint, muss Samir/a zunächst den Tod von Samir inszenieren – und somit die Beziehung zu Gol-Sar kappen. Wie sehr die vorgegebene Geschlechterbinarität Samir/as Identitätskonstrukt entgegengesetzt ist, wird im Roman wiederholt von ihr beklagt: „Warum muss ich überhaupt eine Frau werden? Was muss geschehen, damit ich ein richtiger Mann werde? Warum

14 An dieser Stelle sei noch einmal der Hinweis gegeben, dass es sich nicht um eine komödiantische Konfiguration handelt – auch wenn die Figurenkonstellation damit zu spielen scheint.

ist das Gottes Wille? Warum kann ich nicht einfach der Mensch sein, der ich sein will?“ (Shakib 2003, 226)

Nach der Vortäuschung des Todes von Samir hat Samir/a ihren Identitätskonflikt zwar äußerlich gelöst, es bleiben aber weiterhin Konflikte mit der eigenen *gender role*[15], denn es stellt sich zunehmend heraus, dass sie nicht fähig ist, auf das (männliche) Privileg, auch öffentlich leben zu können, vollkommen zu verzichten. Stellt man nun noch einmal die Geschlechterinszenierungen der Protagonistinnen beider Romane gegenüber – auch in Hinblick auf Lotman – so lässt sich zunächst festhalten, dass bei Parvana die eindeutige Geschlechtszugehörigkeit der disjunkten Teilräume aufrecht erhalten bzw. durch Maskerade vorgetäuscht wird und keine inneren Konflikte der Protagonistin entstehen: Parvana verkleidet sich freiwillig, um sich den öffentlichen Raum erschließen zu können. Weder erhält sie mehrere Namen, noch ist ihre Identität im familiären Kontext uneindeutig. Somit kann die Figur durch Maskerade, also der Verletzung einer klassifikatorischen Grenze, einen Teilraum betreten, der ihr sonst verboten wäre. Ganz anders verhält es sich mit der Teilraumaufteilung und Identitätsentwicklung Samir/as: Während zunächst ihre Performance im öffentlichen Raum ebenfalls eindeutig männlich ist, verhalten sich die Eltern im Teilraum Haus uneindeutig – eine Uneindeutigkeit, die suggeriert, dass Samir/a nicht als *ein* Mensch mit mehreren Performances bzw. Facetten gesehen wird, sondern als eine Art Kombination von zwei zwar koexistierenden, jedoch sich wechselseitig ausschließenden *gender roles*. Samir/a erfährt durch Maskerade also nicht nur eine Raumerweiterung (in den männlich codierten Räumen der Öffentlichkeit), sie verliert auch gleichzeitig ihre Legitimierung als *eine* Person, da die Spaltung bzw. Doppelrolle, die die Eltern ihr in der Privatsphäre oktroyieren, dazu führt, dass für Samir/a Maskerade nicht nur als Performance verstanden wird, sondern zu einem tiefen Identitätskonflikt führt.

4. Fazit

Die beiden Romane *Samira und Samir* und *Die Sonne im Gesicht* haben gezeigt, dass die Inszenierung von Geschlecht nicht nur an Performanz und an Raumzuordnungen gekoppelt ist, sondern dass das ‚Spiel‘ mit den *gender roles* ‚männlich/weiblich‘ nicht völlig frei wählbar ist oder eindeutig verhandelt werden kann.

15 So führt das Einsetzen der Menstruation bei Samir/a eben keinesfalls dazu, dass sie sich nun für oder gegen die männliche oder weibliche Geschlechtsperformance entscheidet (der etwa eine männliche oder weibliche Geschlechtsidentität vorausgehen müsste), sondern dass sie sich eher dieser Binarität männlich/weiblich noch konsequenter verweigern möchte.

Während die zum Zeitpunkt der Verkleidung 10-jährige Parvana bereits eine gefestigte Identität entwickelt hat, kann Samir/a genau diese nicht entfalten. Das traditionelle muslimische Wertesystem hat sie bereits verinnerlicht und so wächst sie mit einem Vexier-Bild von sich selbst auf: Zum einen enthält es vermeintlich kostbare männliche Anteile, zum anderen vermeintlich wertlose weibliche. Der Wunsch der Protagonistin, eine Identität entwickeln zu dürfen, die von dem gesellschaftlichen dichotomen Geschlechterverständnis abweicht, die Weigerung, sich für oder gegen eine der beiden möglichen *gender roles* zu entscheiden, sind eine sehr anschauliche literarische Umsetzung der Frage, was Geschlecht ist und was es ausmacht. Die Beobachtungen Jenny Nordbergs zu den realen *bacha posh* Afghanistans bestätigen das, was die Romane bereits vor über einer Dekade thematisiert haben: Vorgegebene binäre Geschlechtszuweisungen, die zunächst uneindeutig sind und später zurückgenommen werden, stellen sich weniger als Chance für die eigene Identitätsentwicklung, denn als hochproblematisch und sogar lebensbedrohlich für die Entwicklung der adoleszenten Mädchen dar.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Ellis, Deborah: Die Sonne im Gesicht. Ein Mädchen in Afghanistan. 2. Aufl. Wien: Omnibus Taschenbuchverl. 2003. – EA 2001.

Ellis, Deborah: Ich heiße Parvana. Wien: Jungbrunnen 2014.

Erlih, Charlotte: Bacha Posh. Innsbruck: Edition Laurin 2015.

Fisher Staples, Suzanne: Die Sterne über Peschawar. 3. Aufl. München: dtv 2010. – EA 2006.

Hosseini, Khaled: Drachenläufer. 11. Aufl. Berlin: dtv 2006. – EA 2003.

Manoori, Ukmina: Ukminas Geheimnis. Köln: Bastei Lübbe TB 2014.

Shakib, Siba: Samira und Samir. 3. Aufl. München: C. Bertelsmann Verl. 2004. – EA 2003.

Shakib, Siba: Nach Afghanistan kommt Gott nur noch zum Weinen. München: Wilhelm Goldmann Verl. 2003.

Sekundärliteratur

Braun, Christina von/Inge Stephan (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung. 2. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler Verl. 2006.

Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. 16. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verl. 2012. (edition suhrkamp; NF. 722) – EA 1991.

Landweer, Hilge: Kritik und Verteidigung der Kategorie Geschlecht. Wahrnehmungs- und symboltheoretische Überlegungen zur sex/gender-Unterscheidung. In: Feministische Studien, Heft 2. Weinheim: Deutscher Studien Verl. 1993.

Lehnert, Gertrud: Maskeraden und Metamorphosen. Als Männer verkleidete Frauen in der Literatur. Würzburg: Königshausen und Neumann 1994.

Lehnert, Gertrud: Inszenierungen von Weiblichkeit. Weibliche Kindheit und Adoleszenz in der Literatur des 20. Jahrhunderts. Opladen: Westdeutscher Verl. 1996.

Lotman, Jurij M.: Die Struktur literarischer Texte. 4. Aufl. München: Fink Verl. 1993. – EA 1972.

Martínez, Matías/Michael Scheffel: Einführung in die Erzähltheorie. 9. erw. u. aktual. Aufl. München: Beck 2012 (C.H. Beck Studium).

Nordberg, Jenny: Afghanistans verborgene Töchter. Wenn Mädchen als Söhne aufwachsen. Hamburg: Hoffmann und Campe 2015.

Pfister, Manfred: Das Drama: Theorie und Analyse. 11. Aufl. München: Fink Verlag 2001.

Schößler, Franziska: Einführung in die Gender Studies. Berlin: Akademie Verlag 2008 (Akademie Studienbücher Literaturwissenschaft).

Nadine Bieker (Köln)

Weiblichkeitsbilder im aktuellen Adoleszenzroman am Beispiel von Tamara Bachs Roman *Marienbilder*

„Bis jetzt ist alles nur eine Ansammlung von Möglichkeiten." (Bach 2014, 44)

Seit die Phase der Adoleszenz als eigenständige Lebensphase anerkannt wird, ist diese dadurch gekennzeichnet, dass der Adoleszente sich auf die Suche nach seiner eigenen Identität macht. Literarisch verhandelt wird diese Suche erstmals seit der Entstehung des modernen Adoleszenzromans Ende der 1970er Jahre. Der postmoderne Adoleszenzroman stellt diese Suche aber immer häufiger in Frage. Er verweist durch sein zeitdiagnostisches Potenzial auf die gesellschaftlichen Umstände, die das Leben heutiger Adoleszenter bedingen: Der Antagonismus zwischen Individuum und Gesellschaft zeichnet sich immer stärker ab, das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft muss neu reflektiert werden. Es scheint, als müsse das adoleszente Individuum sich nicht mehr entscheiden und keinen vorgegebenen Weg mehr einschlagen, denn unsere postmoderne Gesellschaft überlässt den Adoleszenten zahlreiche Möglichkeiten. Allerdings erwächst daraus eine zunehmende Verantwortung, denn wenn keine klaren Wege mehr vorgezeichnet sind, zwischen denen sich die Heranwachsenden entscheiden und sie sich auch nicht mehr an vorgegebene Normen und Lebensentwürfe anpassen müssen, dann sind sie auch selbst verantwortlich für den Weg, den sie einschlagen. Aber wie sollen Adoleszente den ‚richtigen' Weg für sich finden, wenn sie doch eigentlich gar nicht mehr dazu veranlasst werden? Wie sollen sie sich für etwas entscheiden, wenn sie nie gelernt haben, sich zu entscheiden, weil alle Möglichkeiten gleichwertig zur Disposition stehen? Das Individuum, so zeigt es uns die avancierte Form des modernen Adoleszenzromans, verliert an Kontur und wird gleichsam ‚charakterlos'.

> Wir werden aus dem Unterricht entlassen, verlassen das Schulgebäude und gehen nach Hause, da essen wir wieder und machen die Hausaufgaben und hören auf unsere Eltern, haben Freizeitaktivitäten wie Musik, Sport, Politik, Soziales. Haben Jobs, um unser Taschengeld aufzubessern. Schauen Fernsehen. Wir machen das, was alle machen. (Bach 2014, 112)

Zeitgleich mit dem modernen Adoleszenzroman hat sich die emanzipatorische Mädchenliteratur konstituiert: Das Mädchen ist ‚emanzipiert' worden und hat

nun unter anderem Eigenschaften zugeschrieben bekommen, die bisher ‚typisch männlich' konnotiert waren. Dadurch sind aus Antinormen wieder zumindest implizite Normen geworden, denn das emanzipierte Mädchen ist nun in der Literatur dadurch definiert worden, dass es all das ist bzw. sein sollte, was es vorher nicht gewesen ist. Demnach sind lediglich andere Möglichkeiten geschaffen worden und eine Emanzipation, die sich durch die freie Wahl aller Möglichkeiten auszeichnet, hat nicht stattgefunden.

Tamara Bach, Jahrgang 1976, eine der bekanntesten und zugleich bedeutendsten deutschen Verfasserinnen jugendliterarischer Romane, hat in ihren bisherigen Werken immer wieder die Lebensphase Adoleszenz thematisiert. Durch ein sehr spezifisches Zusammenspiel von *histoire* und *discours* gelingt es ihr in ihren Werken, die Befindlichkeiten adoleszenter Jugendlicher aufzeigen. Auch in Bachs jüngstem Roman *Marienbilder* (2014) steht wie schon in ihrem Erstling *Marsmädchen* eine adoleszente Protagonistin im Mittelpunkt. Bachs bisherige Protagonisten und vor allem Protagonistinnen sind stets starke Charaktere gewesen, womit sie in *Marienbilder* auf den ersten Blick bricht: Sie zeichnet ein brüchiges Mädchen- und Frauenbild. Die anfängliche Irritation wird aber abgelöst von der Erkenntnis, dass sich *Marienbilder* gar nicht so sehr von Bachs vorherigen Romanen unterscheidet: Es eint sie die Tatsache, dass sie sich alle auf jeweils aktuelle gesellschaftliche Prozesse beziehen, die Bach zuweilen provozierend überspitzt, um aufzuzeigen, welchen Raum die jeweiligen gesellschaftlichen Umstände den Adoleszenten offerieren, welche Entwicklungsmöglichkeiten er ihnen ermöglicht. In *Marienbilder* geht es um Mädchen- und Frauenbilder, es geht um eine vermeintliche Emanzipation in einer postmodernen Gesellschaft, und es geht um die Folgen, wenn vorgeblich alles bereits emanzipiert worden ist.

In dem folgenden Beitrag wird sich nach einem kurzen historischen Überblick über den Adoleszenz- und den Mädchenroman, den Begriffen ‚Emanzipation', ‚Weiblichkeit' und ‚Gender' gewidmet, um am Beispiel von Tamara Bachs Roman *Marienbilder* aufzuzeigen, warum die vorherrschende Vorstellung einer weiblichen Emanzipation nicht gelingen kann und es deshalb an der Zeit ist, erneut über den Begriff einer weiblichen Emanzipation im herkömmlichen Sinn nachzudenken, ihn in seiner bisherigen Bedeutung zu dekonstruieren und ihn so kritisch auf seine gegenwärtige Relevanz zu befragen.

Historie

Der Gattungsbegriff ‚Adoleszenzroman' und das, was wir heute darunter verstehen, taucht erstmals Ende der 1980er Jahre in der Kinder- und Jugendliteraturforschung auf, hat sich jedoch erst Anfang der 1990er Jahre endgültig als

Bezeichnung durchgesetzt (Lange 2011, 147). Das Phänomen, den Zeitabschnitt der Jugend literarisch zu verhandeln, gibt es allerdings schon deutlich länger, finden sich solche Tendenzen doch bereits in den heute als unmittelbare „Nachbarn" (ebd.) des Adoleszenzromans bezeichneten Erziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsromanen des 18. und 19. Jahrhunderts. Konstitutiv für den Erziehungsroman ist zunächst seine didaktische Intention: Zögling und Erzieherfigur sind bipolar angelegt, es gibt keine im Mittelpunkt stehende Hauptfigur. Der bekannteste und historisch wirkungsmächtigste Erziehungsroman ist Rousseaus *Émile* (1762), der der aufklärerischen Vorstellung von der Erziehbarkeit des Menschen durch rationale Belehrung folgt (ebd., 148). Im Entwicklungsroman hingegen spielt die didaktische Funktion nur eine untergeordnete Rolle. Als signifikantes Merkmal gilt hier, dass der Weg und das Ziel des Protagonisten epochen- und kulturabhängig sind und die ganze Lebensspanne umfassend dargestellt werden kann. Zu den bekanntesten Entwicklungsromanen gehört *Der Abentheuerliche Simplicissimus Teutsch* (1668/69) von Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen. Der jüngste ‚Verwandte' des Adoleszenzromans ist der Bildungsroman: Im Zentrum steht nunmehr ein unverwechselbares Individuum, dessen Lebensweg die didaktische Intention des Erzählers reflektiert, wie Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/96) dies erstmals exemplarisch gezeigt hat.

Im 18. Jahrhundert erscheint neben den ersten Erziehungs- und Bildungsromanen erstmals ein weiterer Romantypus, der mittlerweile als Vorläufer des Adoleszenzroman angesehen wird – zu den bekanntesten Beispielen zählen Goethes *Werther* (1774) und Moritz' *Anton Reiser* (1785/ 86) (ebd., 147).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat sich – in der Tradition der Romane von Goethe und Moritz – eine weitere Romanform entwickelt, die im Nachhinein als „klassischer Adoleszenzroman" (ebd., 158) bezeichnet worden ist, seinerzeit aber den Namen „Schulroman" (ebd.) getragen hat, da sein Handlungsort die Schule ist. Im Mittelpunkt der Erzählung steht ein junger, männlicher Protagonist, der sich der Langeweile und Stupidität des Schulunterrichts ausgesetzt sieht (ebd., 159). Die Lehrer werden als Feinde angesehen. Der Protagonist, zumeist ein als sensibler in Erscheinung tretender Charakter, ist den Anforderungen der Lehrer, die hier als Exponenten der Gesellschaft in Erscheinung treten, nicht gewachsen und sieht in seiner Situation oftmals nur den Suizid als einzigen Ausweg (ebd.). Bekanntestes und markantestes Beispiel ist Musils 1906 erschienener Roman *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*. Allerdings begeht der Protagonist hier, im Unterschied zu dem Protagonisten aus Hesses im gleichen Jahr erschienen Roman *Unterm Rad*, keinen Suizid. Der Schulroman und nach dem Zweiten Weltkrieg vor allem Jerome D. Salingers Erzählung *The Catcher in the Rye* (1951), der noch im

selben Jahr in Deutschland unter dem Titel *Der Fänger im Roggen* erschienen ist, bilden die Grundlage für den „modernen Adoleszenzroman“ (Lange 2011, 160.), für den nun erstmals auch diese Gattungsbezeichnung verwendet wird, da die Entwicklungsphase der Adoleszenz mittlerweile gesellschaftlich anerkannt worden ist (vgl. Blos 1962). In den 1950er und 60er Jahren wurde sich in einem breiten wissenschaftlichen Diskurs immer intensiver mit der Lebensphase zwischen dem Ende der Kindheit und dem Beginn des Erwachsenseins beschäftigt. Für diese Phase hat sich schließlich der Begriff ‚Adoleszenz‘ konstituiert, welcher sich in der Literatur, in Anlehnung an die anglo-amerikanische Gattungsbezeichnung ‚adolescent novel‘, in den 1980er Jahren in Deutschland unter dem Begriff ‚Adoleszenzroman‘ etabliert hat (vgl. Glasenapp 2014, 127). Sehr schnell wird deutlich, dass die Gattung des Adoleszenzromans in hohem Maße an der Konturierung des öffentlichen Bildes der Adoleszenten beteiligt ist beziehungsweise dem öffentlichen Bild des Adoleszenten durch die diesem Romantypus inhärente Zeitdiagnostik erst seine Konturierung gibt.

Die bis dahin erschienenen Adoleszenzromane zählten zunächst nicht zum Textkorpus der spezifischen Jugendliteratur, wohl aber zur (oftmals nicht sanktionierte) Jugendlektüre, da in diesen Texten jugendspezifische Fragestellungen verhandelt wurden. Die seit den 1970er Jahren erschienen Adoleszenzromane – welche sich immer häufiger als jugendliterarische Varianten zwischen jugendliterarischer Adoleszenz- und Allgemeinliteratur bewegen (vgl. zuletzt u. a. Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick*, 2010) – beinhalten zumeist drei thematische Schwerpunkte: „Liebe/Sexualität, die Suche nach der eigenen Identität und die Beziehung zwischen Jugendlichen und ihren Eltern“ (Lange 2011, 160), wobei sich den Protagonisten selbst vorrangig die Frage nach der eigenen Identität stellt. Über Sexualität wird – der Zeit entsprechend – mit zunehmender Offenheit geschrieben, auch den Themen ungewollte Schwangerschaft, sexueller Missbrauch und Homosexualität wird mehr Raum gegeben. Die Orientierungslosigkeit der Adoleszenten und deren Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstwert, den gesellschaftlichen Werten und Normen werden in vielen Varianten geschildert. Die Lebensrealität der Adoleszenten findet in zahlreichen Formen Einzug in die Romane: Zeitdiagnostisch wird aufgezeigt, mit welchen Problemen, Herausforderungen und Bedingungen sich die Heranwachsenden auseinandersetzen müssen. Auf narratologischer Ebene wird sich immer häufiger charakteristischer Erzählformen des Erwachsenenromans bedient: Mehrstimmigkeit, die Darstellung des Innenlebens, häufiger Wechsel des Erzählstandortes, besondere Zeitstrukturen u.v.m. Die mit Goethes *Werther* bereits beginnende Tradition der subjektiven

Erzählverfahren wird im Adoleszenzroman des 20. (und 21. Jahrhunderts) nicht nur beibehalten, sondern sukzessive weiter ausdifferenziert.

Der „postmoderne Adoleszenzroman" (Lange 2011, 162) ist die jüngste Spielart des modernen Adoleszenzromans, welcher sich seit den 1990er Jahren immer häufiger in der zeitgenössischen Jugendliteratur wiederfindet. Auf der *histoire*-Ebene findet man einen weitgehend tabulosen Umgang mit den Themen Sexualität, Drogen, Alkoholismus. Normverstöße gehören zur akuten ‚Coolness', Werte spielen keine Rolle mehr und die moderne Suche nach der eigenen Identität, nach einem Sinn im Leben, wird komplett in Frage gestellt, wenn nicht sogar aufgegeben und gar nicht mehr thematisiert (ebd.). Auch die *discours*-Ebene reflektiert das postmoderne Lebensgefühl: Sinnstrukturen werden mitunter gänzlich aufgehoben, durch vielfältige intertextuelle Verweise erhalten die Romane einen zunehmende selbstreferentiellen Charakter. Es gibt kaum noch unverwechselbare Individuen, das eigene Leben wird nicht reflektiert, sondern als temporäres Projekt angesehen, das jederzeit abgebrochen oder parallel zu einem oder mehreren anderen ‚Lebensprojekten' stattfinden kann. Diese Projekte können auch durchaus widersprüchlich sein, ohne dass die Protagonisten sich dessen bewusst sein müssen. Sie kopieren Gesehenes und Gelebtes, bilden etwas ab und werden so zu Schauspielern ihrer selbst.

Der Adoleszenzroman und seine frühen Formen unterliegen also von Beginn an gesellschaftlichen wie literarischen Wandlungsprozessen. Gleiches stellt man fest, wenn man die Entwicklung des Mädchenromans betrachtet, die teilweise parallel zu der des Adoleszenzromans stattgefunden hat und mit zunehmender Aktualität eine größer werdende Schnittmenge mit ihm aufweist. In der Kinder- und Jugendliteratur des späten 18. Jahrhunderts findet sich nur wenig spezifische Mädchenliteratur, und wenn, sind es „[m]oralische Abhandlungen, lehrreiche Unterredungen und elterliche Räte" (Grenz 2000, 333), die die junge Frau auf ihr künftiges Leben als Ehefrau vorbereiten sollen, da sich ihre Aufgaben deutlich von denen des jungen Mannes unterscheiden. Neben diesen moralischen Schriften findet sich der „empfindsam-didaktische Roman" (ebd.), der sich aber ebenfalls noch nicht als spezifische Mädchenliteratur bezeichnen lässt, da er auch erwachsene Frauen beziehungsweise ein erwachsenes Publikum anspricht. J. H. Campes *Väterlicher Rath für meine Tochter* ist der „rezeptionsgeschichtlich bedeutsamste mädchenliterarische Text des späten 18. Jahrhunderts" (ebd., 334). Campe selbst war ein Anhänger der Französischen Revolution und beklagte „die benachteiligte Situation der Frau, die er als gesellschaftlich bedingt" (ebd.) angesehen hat. Faktisch allerdings hat er unter Berücksichtigung der zeittypischen gesellschaftlichen Vorstellungen „die Erziehung des Mädchens zu den Pflichten der Hausfrau, Gattin

und Mutter und den dafür notwendigen Tugenden“ (Grenz 2000, 335) literarisch verhandelt. Mit der Zeit wächst zwar das Interesse an einer besseren weiblichen Bildung, doch es hat sich zur gleichen Zeit aus Sorge vor einer verstärkten Emanzipationsbestrebung auch eine Gegentendenz entwickelt, im Zuge derer versucht wurde, den Tätigkeitsbereich der Frau auf das Haus zu beschränken. Die moralische Abhandlung erlebt während der Epoche des Biedermeier eine Aufwertung und weitet sich schließlich zur volkstümlichen Erzählung oder Novelle aus (ebd., 337). Daraus hat sich die wohl bekannteste frühe Form des Mädchenromans, der sogenannte Backfischroman, entwickelt: Emmy von Rhodens *Der Trotzkopf* (1885) gilt als bekanntester Vertreter dieser Gattung im späten 19. Jahrhundert. *Der Trotzkopf* folgt dem Muster der Umkehr- oder Wandlungsgeschichte, das Individuum beginnt sich zu entwickeln: Zwar wird dem Mädchen eine Zeit der Rebellion und des ‚Trotzes‘ zugestanden, dient dies jedoch dazu, ihr aufzuzeigen, wie sie sich am Ende in die vermeintlich weibliche Rolle einzufinden hat.

Seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges bis zu den 1970er Jahren sind zumeist Werke erschienen, die dem Muster der Trotzkopf-Erzählung gefolgt sind, wobei die Selbstaufgabe dabei nicht mehr unter gesellschaftlichem Anpassungszwang, sondern aus eigener Einsicht erfolgt, sodass kaum von einer Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Mädchenbildes gesprochen werden kann. Das Mädchen gilt noch immer als das zweite Geschlecht, „das sein Leben auf Andere auszurichten hat und sein Glück daraus bezieht, Andere glücklich zu machen“ (ebd., 380). Seit den 1970er Jahren unterliegt der Mädchenroman aber einem tiefgreifenden Wandel: In Folge der Studentenbewegung Ende der 1960er Jahre erlebte die Frauenbewegung in Deutschland einen deutlichen Aufschwung und auch in der Mädchenliteratur werden seit den 1970er Jahren im Rahmen dieser Emanzipationsdebatte geschlechtsspezifische Rollenangebote genauer betrachtet. Der traditionelle Mädchenroman gerät mit seinen stereotypen Rollenzuweisungen zunehmend in die Kritik. In dem neuen, emanzipatorischen Mädchenroman wird nun gezielt entgegen der bisherigen Funktion des traditionellen Mädchenromans – der „Vermittlung des weiblichen Geschlechtscharakters“ (ebd., 381) – erzählt. Das Mädchen entscheidet nun selbst über seine Sexualität, muss sich nicht mehr den bislang gültigen Rollenbildern fügen – mit dieser Darstellung unterscheidet sich der emanzipatorische endgültig vom traditionellen Mädchenroman. Die Ausrichtung auf ein Leben als Ehefrau, Mutter und Hausfrau wird vehement abgelehnt und die weiblichen Figuren werden mit zuvor als ‚typisch männlich‘ konnotierten Eigenschaften wie Selbstbewusstsein, Mut und Stärke ausgestattet.

In Folge des Differenzfeminismus Mitte der 1970er Jahre, welcher explizit auf das weibliche Anderssein aufmerksam machen wollte, werden Phänomene in

den Mittelpunkt gerückt, die als typisch für die weibliche Adoleszenz angesehen wurden, darunter auch „Depressivität und Essstörungen als pathogene Folgen" (Grenz 2000, 384). Diese Auseinandersetzung mit dem vorgeblichen Anderssein der Frau hat dahin geführt, dass auch die Heterosexualität zunehmend hinterfragt wurde, weil durch sie der weiblichen Unterdrückung vermeintlich besonders viel Raum gegeben worden ist. Folglich ist es – in der Literatur – zu einer Aufwertung der weiblichen Homosexualität gekommen, während der Mann zum neuen Feindbild wurde. Diese Hervorhebung des spezifisch Weiblichen findet sich seit Mitte der 1980er Jahre in der psychologischen Mädchenliteratur wieder, der es darum ging, die innere Entwicklung des Mädchens zur Frau darzustellen, welche aber weder darin lag, ‚typisch männliche' oder ‚typisch weibliche' Eigenschaften zu übernehmen, sondern individuelle Eigenschaften zu entwickeln, deren Hauptmerkmal nicht eine spezifische Geschlechtszuordnung war. Thematisch ähnelt der psychologische Mädchenroman dem emanzipatorischen, allerdings liegt in jenem der Fokus auf der Akzentuierung der Gefühle: „Das junge Mädchen wird mit seinen Gefühlsambivalenzen dargestellt; Hass, Aggression, Wut und – relativ neu in der Mädchenliteratur – Omnipotenzgefühlen wird Raum gegeben" (ebd., 385). Zur Darstellung des Innenlebens werden, ähnlich wie bei dem ‚modernen Adoleszenzroman', zunehmend erzählerische Mittel der modernen Erwachsenenliteratur genutzt wie etwa die ‚erlebten Rede' oder der ‚Bewusstseinsstrom'.

Seit Mitte der 1990er Jahre soll der Begriff ‚Gender' auf die genuin kulturelle Konstruktion der Geschlechtszuschreibung hinweisen: „Ziel ist die Entfaltung der Verschiedenheit oder, weitergehend, die Aufhebung des Geschlechts als kollektive Zwangszuschreibung" (ebd., 387). Wird hier eine stärkere Verwischung der Konturen gefordert, hat sie sich bei der Frage nach der Identitätssuche längst vollzogen. Analog zum ‚postmodernen Adoleszenzroman' ist der Suchprozess nach der eigenen Identität auch in der postmodernen Mädchenliteratur nie abgeschlossen, die weiblichen Akteure bilden keinen stabilen Kern mehr aus. Es ist unerheblich, worum es geht: Sex, Drogen, Liebe, Familie, Freundschaft – alles ist von derselben Wertig- bzw. Gleichgültigkeit. Die Protagonistinnen haben keinen spezifischen Charakter mehr, sondern sie werden als Figuren ohne Tiefe beschrieben, die das Neben- und Gegeneinander verschiedener Teilidentitäten hinnehmen, oftmals ohne sich selbst die Chance zu geben, herauszufinden, wer sie sind.

Der bereits 1997 erschienene Debütroman *Relax* von Alexa Hennig von Lange bricht mit allen bisher vorherrschenden literarischen Norman: Es geht nicht um Inhalte – die Protagonistin ist vielmehr durchgängig damit beschäftigt, zu warten, während ihr Freund pausenlos Drogen konsumiert – neu und besonders ist hier vor allem die Ebene des *discours.* Der Roman wird zweistimmig erzählt und wech-

selt einmalig zwischen den Perspektiven der beiden Protagonisten. Geschildert wird jeweils die gleiche Situation, wodurch die mitunter sehr unterschiedliche Wahrnehmung der beiden Protagonisten aufgezeigt wird. Die Sprache ist jugendlich, innere Monologe gehen in Dialoge über, die Autorin tritt völlig hinter ihre Figuren zurück und kommentiert das Geschehen nicht.

Emanzipation, Weiblichkeit, Gender

Seit den Entwicklungen und Veränderungen der 1970er und 1980er Jahre, die das ‚traditionelle' Frauenbild deutlich in Frage gestellt haben, assoziiert man heute noch oftmals den Begriff der Weiblichkeit mit dem der Emanzipation. Was genau bedeutet aber Emanzipation? Emanzipation im eigentlichen Sinne bedeutet die Befreiung aus einem Zustand der Abhängigkeit, sie ist konnotiert mit Selbstständigkeit und Freiheit. Heute versteht man Emanzipation oftmals fälschlicherweise ausschließlich als weibliche Emanzipation, womit die rechtliche und gesellschaftliche Gleichstellung der Frau mit dem Mann bezeichnet wird. Es wird zudem oftmals davon ausgegangen, dass es die eine, alles umfassende weibliche Emanzipation gibt, Emanzipation also immer ganzheitlich stattfindet, auf allen Ebenen und in allen Lebensbereichen der Frau. Diese Auffassung von Emanzipation findet sich, wie oben erläutert worden ist, bereits im emanzipatorischen Mädchenroman: Es ist ein Frauenbild konstruiert worden, das kontradiktorisch zu dem bis dahin vorherrschenden gewesen ist. Dadurch hat man im Grunde aber genau dasselbe gemacht wie zuvor, mit dem einzigen Unterschied, dass dem gesellschaftlichen Konstrukt des Frauenbildes jetzt andere Merkmale zugeschrieben worden sind. Im ursprünglichen Sinne ist Emanzipation ein gesellschaftlicher Prozess, der einen Zugewinn an Freiheit und Selbstständigkeit bedeutet; das Individuum trifft selbstständig Entscheidungen und geht den Weg, den es selbst als richtig erachtet. Genau das erfolgt jedoch in der emanzipatorischen Mädchenliteratur sehr selten, es werden lediglich Gegenbilder gezeichnet: So sind jetzt oftmals die Mädchen erfolgreich, die es früher nicht gewesen sind, die es früher so gar nicht gegeben hat. Die Texte verharren bei der Darstellung weiblicher Figuren in einer Schwarz-Weiß-Malerei, d. h. die weiblichen Figuren haben sich zwar von den Mädchenbildern früherer Epochen emanzipiert, aber nur, um jetzt neue, nicht minder stereotypen Rollenzuschreibungen zu unterliegen.

Durch die Einführung des Begriffs ‚Gender' Mitte der 1990er Jahre „soll auf die Geschlechtszuschreibungen aufmerksam gemacht werden, die als solche nicht anthropologisch, biologisch oder psychologisch gegeben, sondern kulturell konstruiert und insofern variabel sind" (Grenz 2000, 387). Intendiert ist, dass es keine kollektiven Zwangszuschreibungen mehr gibt, die die Menschen ausschließlich

in ‚männlich' oder ‚weiblich' einteilt, viel mehr, dass gar keine Geschlechtszuschreibungen mehr existent sein müssen. Diese Entwicklung findet sich in der Mädchenliteratur insofern wieder, als dass eine vermeintliche Individualisierung der Geschlechterrollen stattgefunden hat, die sich dadurch ausgezeichnet hat, dass „Frauen […] in verstärktem Maße nun auch die öffentlichen, bislang den Männern vorbehaltenen Räume [betreten] und […] teilweise die dazu gehörenden Eigenschaften [übernehmen]" (Grenz 2000).

Hier liegt insofern ein unausgesprochener Widerspruch vor, denn wenn die Absicht ist, auf den kulturell konstruierten Charakter des bipolaren Geschlechtsmodells hinzuweisen und sich dies in der Mädchenliteratur insofern wiederfindet, dass Frauen nun sogenannte ‚männliche' Eigenschaften auszeichnen, findet statt einer Aufhebung dieser Bipolarität erneut eine verstärkte Betonung der spezifischen ‚männlichen' und ‚weiblichen' Merkmale statt. Zwar wird den Frauen zugestanden, ‚männliche' Räume zu betreten und ‚männliche' Eigenschaften auszuleben, aber dadurch, dass es immer noch eine Betonung des ‚Männlichen' und ‚Weiblichen' gibt, bleibt der Geschlechtscharakter erhalten, selbst wenn er nunmehr kulturell konstruiert ist, der es Individuen nicht ermöglicht, (vorurteils-)frei von stereotypen Geschlechtszuschreibungen zu agieren. In der Literatur ist es also weder der emanzipatorischen Mädchenliteratur noch der Betrachtung der Geschlechter aus der ‚Genderperspektive' ‚gelungen', die kulturell konstruierte Differenz zwischen Männern und Frauen grundlegend aufzubrechen.

Tamara Bach: *Marienbilder*

Seit der Wende zum 21. Jahrhundert sind schließlich auch die Werke Tamara Bachs fester Bestandteil der (post-)modernen Adoleszenzliteratur. In *Marsmädchen* (2003) erzählt Bach von der Liebe zweier charakterstarker Mädchen zueinander und ist damit unter anderem mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet worden. In *Busfahrt mit Kuhn* (2005) erkennt man bei der Rezeption des filmisch erzählten Romans, wie schmerzhaft die Lebensphase der Adoleszenz sein kann, dass es gerade in diesem Alter oftmals anders kommt als erhofft – und es trotzdem gut werden kann. Und auch in *Jetzt ist hier* (2007) zeigt Bach das Leben von vier heranwachsenden Jugendlichen auf; sie bedient sich des mehrstimmigen Erzählens, was für eine stärkere Verbindung der Lesenden mit den Protagonisten sorgt. In ihrem 2012 erschienen Roman *Was vom Sommer übrig ist* schreibt Bach über ein Mädchen, das ohne elterlichen Rückhalt erwachsen werden muss und gleichzeitig zum Vorbild für ein anderes Mädchen wird, das vier Jahre jünger ist, aber mit ähnlichen Problemen zu kämpfen hat. Genau wie Tamara Bachs bisher erschienene Romane ist auch ihr jüngster – *Marienbilder* – ein

Adoleszenzroman mit einer weiblichen Protagonistin, der erneut die zeittypischen Charakteristika der weiblichen Adoleszenz aufzeigt. Durch ein stark subjektives Erzählen verweist der Roman darauf, wie sich aus heutiger Perspektive das Frauenbild in literarischen Texten über drei Generationen hinweg verändert hat und warum die teilweise beginnende, teilweise sich bereits vollzogene Emanzipation nicht dazu geführt hat, dass die Frauen zu selbstbewussten, starken und vor allem glücklichen und zufriedenen Frauen geworden sind. Durch die Protagonistin Mareike verweist Bach auf die gegenwärtige Situation adoleszenter Mädchen in einer postmodernen Gesellschaft und verdeutlicht, warum es schon lange nicht mehr um Emanzipation im herkömmlichen Sinn geht.

Tamara Bachs *Marienbilder* ist ein Roman über drei Generationen von Frauen: über die Protagonistin Mareike, deren Mutter Magda und Mareikes Großmutter Marianne. *Marienbilder* ist „ein Roman in fünf Möglichkeiten" (Bach 2014, Text auf der Einbandrückseite). Diese fünf Möglichkeiten, die Mareike in ihrer Erzählung konstruiert, nachdem Magda die Familie verlassen hat, eröffnen wiederum unzählige weitere Möglichkeiten, die final aber nie dazu beitragen, dass Mareike eine Entscheidung trifft. Bach verweist damit auf die Spezifika (nicht nur weiblicher) postmoderner Adoleszenz: Wenn es keine Normen und keine vorgefertigten Lebensentwürfe mehr gibt, gibt es auch nichts mehr, was die Adoleszenten im Sinne eines Identitätsfindungsprozesses ‚erledigen' müssen. Sie werden charakterisiert durch mangelnde Entscheidungsfähigkeit, selbst Rebellion findet nicht mehr statt.

In *Marienbilder* werden die Lesenden mit einer hoch komplexen Erzählung konfrontiert, die immer wieder neue Möglichkeiten eröffnet, wie es gewesen sein und wie es weiter gehen könnte. Durch diese Skizzierung von Möglichkeiten legt Bach zunächst den Konstruktcharakter des Romans offen. Allerdings hat der Konstruktcharakter hier noch eine weitere Funktion: Er zeigt auf, wie viele Möglichkeiten Mareike in ihrem Leben in einer postmodernen Gesellschaft hat und dass keine dieser Alternativen sie glücklich macht. Vielmehr lassen diese Alternativen Mareike permanent in der Schwebe, denn es ergeben sich für sie immer mehr Möglichkeiten, und so konstruiert sie, was geschehen sein könnte, als ihre Mutter die Familie verlassen hat. Die Variante, in der Mareike am glücklichsten ist, ist zugleich die, die am unwahrscheinlichsten ist. Dadurch unterstreicht die Autorin, dass nicht eine Vielzahl an Möglichkeiten glücklicher macht, sondern offensichtlich die Tatsache, sich einmal für eine Möglichkeit entschieden zu haben. Da Mareike dazu aber nicht fähig ist, scheint für sie das Glück nur noch jenseits der eigenen Realität möglich. Die von Mareike imaginierten Varianten werden nicht immer zu Ende geführt, was aber auch nicht notwendig und auch nicht

immer möglich ist, denn mitunter ist Mareike mit ihrem Vorstellungsvermögen am Ende. So wie reale Möglichkeiten nur Potenziale sind und noch kein direktes Ziel vorgeben, so beginnt auch Mareike in den von ihr konstruierten Versionen immer mit dem, was sie zu wissen glaubt und endet dann abrupt.

Schon der Titel *Marienbilder* verweist zumindest implizit auf das, was dann folgt: Literarische Rezeption schafft Bilder, verschiedene Bilder und Imaginationen, die aber bei jedem Rezipienten unterschiedlich sind. Bach erzeugt damit allein durch den Titel eine Vielzahl an Bildern und Verweisen, wobei Maria (als Mutter Jesu) nicht nur eine Metapher für alle Mütter ist, sondern auch allegorisch für alle Frauen steht, die unverhofft schwanger geworden sind. Die Autorin gibt ihrem Roman damit einen Titel, der nicht nur selbstreferenziell ist, sondern der zugleich eine Vielzahl an Bedeutungsebenen eröffnet. Da man aber den ontologischen Status von Maria durchaus in Frage stellen kann, folgt auch daraus der offensichtliche Verweis auf den Konstruktcharakter des Romans, der sich von Beginn an jeder Festlegung, jeder Deutung verweigert. Die Erzählung besitzt keinen ‚festen' Kern mehr, die den Lesenden als Orientierung dienen könnte. Analog dazu geht auch Mareike mit dem Verschwinden ihrer Mutter jegliche Basis und Orientierung verloren: Sie fühlt sich zunehmend haltlos und verloren. Nur folgerichtig entwirft sie auch ein Szenario (eine Möglichkeit von fünf), in dem ihre Mutter sie fallenlässt. Daraus resultiert für Mareike die Konsequenz, dass, wenn sie sich nicht mehr einsam und hilflos fühlen möchte, ihre Mutter sie gar nicht hätte bekommen dürfen. Dadurch gibt Mareike ihre Entscheidung erneut an ihre Mutter ab, muss selber nichts entscheiden und kann sich in ihrer Vorstellung auch nicht einsam fühlen, da sie ja gar nicht erst geboren worden wäre. Sie entzieht sich damit erneut jeder Entscheidung und ‚löst' damit ihren Konflikt der Einsamkeit und Unsicherheit. An dieser Stelle kommt der Roman sprachlich wie narratologisch an seine Grenzen: Obwohl Literatur Realität nicht abbilden kann und Bach dies auch augenscheinlich gar nicht möchte, kann ein Roman ohne (Mareike als) Erzählerin nicht mehr funktionieren. Die Erzählung löst dieses ‚Problem' mit dem Konzept der Unentscheidbarkeit – sie offeriert lediglich ‚Möglichkeiten' so könnte es gewesen sein– vielleicht.

Dem Roman vorangestellt sind zwei Zitate. Das erste ist aus Kurt Vonneguts Roman *Cat's Cradle* (1963) und verweist bereits auf die Widersprüchlichkeit dessen, was Mareike erzählen wird. Einerseits erzählt sie die Geschichte ihrer Mutter und ihrer Großmutter, andererseits fragt sie ihre Schwester, ihre Großmutter und eine Nenntante nach den Lebensgeschichten von Magda und Marianne. Welchen Wahrheitsgehalt Mareikes Erzählungen selbst haben, verdeutlicht das Zitat aus Vonneguts Roman: „All of the true things that I am about to tell you are shameless

lies.“ (Bach 2014, 4) Mareike gibt während des gesamten Romans vor, die Übersicht zu haben. Es stellt sich aber heraus, dass ihre Erzählungen größtenteils nur Konstrukte sind, sodass die Rezipienten bis zum Schluss nicht erkennen können (und vielleicht auch nicht erkennen sollen), was wirklich geschehen ist.

Das zweite Zitat ist aus einem Gedicht von Friederike Mayröcker *habe die Hände (von) Melancholie*:

> „Ich habe / alles 1 x gewuszt aber jetzt habe ich alles vergessen, ich stehe / am Anfang meines Verstandes wie 1 neugeborenes Kind und ich habe / keine Grundfesten (mehr) und keine Erfahrung *und stehe am Ende.* Und / habe gewartet tage- und wochenlangt habe ich gewartet darauf dasz / die Erde sich öffnet und mich verschlingt, aber jeder Morgen speit / mich von neuem aus und ich versuche zurechtzukommen, habe / die Hände von Vater von Mutter die Melancholie“ (Bach 2014, 4)

In Bezug gesetzt zur Verfasstheit der Protagonistin zeigt sich, wie verloren Mareike sich fühlt. Sie hat gewartet, dass ihre Mutter zurückkommt, was diese nicht getan hat. Mareike hat den Boden unter den Füßen verloren, alles, was ihr Halt gegeben hat, und versucht zurechtzukommen. Durch die Zeile „die Hände von Vater von Mutter die Melancholie“ (ebd.) wird zum Ausdruck gebracht, dass Mareike genauso unfähig ist, Entscheidungen zu treffen und zu handeln wie ihr Vater, dass sich in ihr tiefsitzende Sehnsucht ausbreitet, genau wie bei ihrer Mutter. Durch dieses Zitat unterstreicht Bach einmal mehr, dass die Protagonistin Eigenschaften ihrer Eltern völlig unreflektiert übernimmt, diese nicht kritisch in Frage stellt und es Mareike vor allem nicht gelingt, eigene Eigenschaften, eine eigene Identität zu entwickeln.

Zudem findet sich ein intermedialer Verweis auf Caspar David Friedrich und sein frühromantisches melancholisches Welt- und Selbstverständnis, das von Einsamkeit und Erlösungshoffnungen geprägt ist. Dass Mareike an diesen Künstler denkt, während sie sich sexuell auf ihren Klassenkameraden Gregor einlässt, zeigt, dass sie letztlich doch etwas anderes möchte, als sie tut, und wie sie sich, nicht nur akut in dieser Situation, fühlt: Sie ist trotz der Zweisamkeit mit Gregor einsam, sie möchte aus ihrer Situation erlöst werden – sowohl aus der unmittelbaren als aus der ihr derzeitiges Leben bestimmenden Situation. Zudem verweist diese Intermedialität auch auf Intentionen des Romans: Bach macht, genau wie Friedrich in seinen Bildern, den Lesenden ein sinnoffenes Angebot, und es ist an ihnen, dieses zu deuten und für sich zu entscheiden, wie sie das Wahrgenommene auslegen möchten.

Nachdem Magda, Mareikes Mutter, die Familie verlassen hat, wird in Mareikes Familie geschwiegen. Der Vater findet Kekse essend und Milch trinkend Halt auf dem Sofa und gibt wie Mareikes Bruder Frank vor, dass die Mutter bestimmt

bald wiederkomme. Mareike fühlt sich hilflos und weiß nicht, wie sie agieren soll. Schließlich geht sie zu der Feier ihres Klassenkameraden Georg, um Ablenkung zu finden, vor allem aber auch, weil ihr Bruder ihr gesagt hat, dass sie hingehen solle: Sie agiert wie eine Marionette, lässt sich aber auch behandeln wie eine Marionette, der man sagen kann, was sie tun kann und soll, die aber auch die Freiheiten hat, viel zu tun, die sich zugleich aber nicht entscheiden kann und sich somit zu allem (ver-)leiten lässt. Mareike langweilt sich auf der Party, trinkt Alkohol, raucht, nimmt Drogen und vertreibt sich die Zeit. Als alle anderen gehen, ist sie immer noch nicht müde und leistet Gregor auf dessen Wunsch hin Gesellschaft. „Ich werde ihn so lange küssen, bis ich müde bin, bis ich nach Hause gehen kann." (Bach 2014, 25) Mareike genießt den Moment nicht, sie lässt ihn geschehen. Zwei Wochen später bleibt ihre Periode aus und sie sieht sich in der gleichen Situation wie es sechzehn Jahre zuvor ihre Mutter und noch viele Jahre früher ihre Großmutter gewesen ist.

So wie Mareike selbst immer weitere Möglichkeiten konstruiert, wie ihre Geschichte weitergehen könnte, so wiederholt sich kontrapunktisch die tatsächliche Familiengeschichte immer wieder: Frauen, die schwanger sind von Männern, die nicht die Vaterrolle übernehmen werden, Frauen, die Sehnsucht haben nach etwas, das viel mehr ist als nur einen Mann zu finden, in den sie dennoch immer wieder die Hoffnung legen, dass dieser endlich ihre Sehnsucht stillen könnte. Bach zeichnet eine Familie, in der die Großmutter sich an die Religion klammert, weil es das Einzige ist, was ihr geblieben ist, nachdem ihr Mann gestorben ist, sie in ein Altenheim ziehen musste und im Zuge dieses Umzuges auch ihr Gedächtnis zurückgelassen hat; eine Familie, in der die Enkelin gerne religiös wäre, um sich an etwas festhalten zu können, denn dann „wäre ungeborenes Leben heilig" (ebd., 109). Immer wieder finden sich in dem Roman religiöse Motive, werden Gesten und Floskeln aufgerufen, die Halt geben sollen, die am Ende aber nur Gesten und Floskeln bleiben, weil sie nur nacherzählt werden und nicht mit Inhalten gefüllt werden können. Keines der Familienmitglieder schafft es, seine Realität, aus der man gerne ausbrechen würde, wirklich zu verändern. Mareikes Schwester besucht ein Seminar zum Thema ‚Eskapismus' – Mareike muss dafür kein Seminar belegen, denn es ist Teil ihrer Realität, aus dieser zu entfliehen.

Während der gesamten Erzählung wirkt Mareike teilnahmslos, erzählt beschreibend und apathisch, nüchtern, in kurzen Sätzen, Floskeln, Anekdoten und unvollständigen Sätzen. Bach wählt eine sehr poetische Sprache, sie schreibt in Bildern, in Metaphern, in Symbolen: „Die Sehnsucht meiner Mutter hat rote Haare." (Ebd., 5) Ihre Sätze sagen oft mehr als das eine, das Konkrete. Sie schafft Leerstellen, die jeder selbst füllen muss: „Ich frag dich, was dir zu Eskapismus

einfällt. Und du sagst: ‚Eine ganze Menge.'" (Bach 2014, 62) Immer wieder geht Mareike die verschiedenen Varianten durch, beginnt die Kapitel, in denen sie über ihre Mutter und Großmutter berichtet, mit Parataxen, Fakten, die sie wissen kann und erzeugt auf diese Weise Distanz. Dieser narrative Modus wechselt im Verlauf dieser Kapitel immer weiter zum dramatischen Modus. Mareike erzählt vermeintlich auktorial, die Sätze werden länger, unvollständiger, Nebensätze werden aneinandergereiht und plötzlich endet das Kapitel in einer hoch dramatischen Szene – als wäre ihr nichts mehr eingefallen, wie es hätte weiter gehen können. In einer schleifenförmig-assoziativen Weise beginnt sie wieder vorne, konstruiert neu und kommt zu keinem Entschluss. Sie zeichnet aus nüchternen Fakten Bilder, verändert die Geschichte jedes Mal ein bisschen, doch am Ende lassen sich die Bilder nie zusammenfügen, immer treten Diskrepanzen und Widersprüche auf. Mitunter bietet sie selbst gleich mehrere, einander widersprechende Varianten an: „Er ist in seinem Leben nie glücklich geworden. Er ist sehr glücklich, er hat eine gute Anstellung." (Ebd., 30)

Das Wort ‚oder' ist konstitutiv für Bachs Roman. Obwohl Mareike ganz offensichtlich fortwährend konstruiert, unterstreicht sie die Konstruktion ihrer Erzählung noch zusätzlich dadurch, dass sie von sich aus an manchen Stellen direkt noch eine weitere Möglichkeit angibt, wie es gewesen sein könnte. ‚Oder' tritt demnach iterativ in *Marienbilder* auf. Dies führt zu der Annahme, dass der Roman, um diese Iteration bis zum Ende aufrechtzuerhalten, mit einer Möglichkeit beendet werden müsste, die einem ‚oder' entspringt: Die Schlusssequenz trägt den Titel „Oder" (ebd., 131).

Der letzte Satz des Romans „Und behält mich nicht." (ebd., 134) beginnt in einer eigenen Zeile mit dem Wort ‚Und', dem oftmals die Aufgabe zugewiesen wird, eine Folgerung oder das letzte Glied einer Aufzählung zu benennen. Durch den Sprung in eine eigene Zeile und dadurch, dass der Satz mit dem Wort ‚Und' beginnt, wird die Dramatik erhöht und eine Signalwirkung ausgelöst, die die Rezipienten ein Ende erwarten lassen. Da das Wort ‚und' in der Regel das letzte Glied einer Aufzählung markiert, es sich hier aber so gestaltet, dass es keine Aufzählung vor diesem Wort gibt, wird die Bedingungslosigkeit dieser Möglichkeit unterstrichen. Diese Signalwirkung und Bedingungslosigkeit wird des Weiteren durch das Alleinstellungsmerkmal gegenüber dem zuvor mehrfach auftretenden ‚oder' herausgestellt. Zwar gibt es keine direkte Aufzählung vor dem letzten ‚und', allerdings können all die vorherigen ‚oder' als eine solche Aufzählung verstanden werden, die alle Möglichkeiten zur Disposition setzen. Da nun die letzte Möglichkeit mit ‚Und' beginnt, wird die Bedeutsamkeit dieses Satzes hervorgehoben.

Dieser letzte Satz, der ohne Kompromisse geschildert wird, lässt den Eindruck entstehen, es handele sich bei dem Ende von *Marienbilder* um ein geschlossenes Ende. Obwohl dieses Ende auch das physiologische des Buches ist, ist es insgesamt nur das Ende einer weiteren Option. Zudem gibt Mareike ihre eigene Verantwortung dadurch nur an die Mutter ab, ohne selbst aktiv zu werden. Der Roman gibt keine eindeutige Antwort auf Mareikes Situation und ist demnach völlig offen, denn es liegt nun an den Rezipienten, Vorstellungen zu entwickeln, wie es weiter- oder ausgehen könnte.

In *Marienbilder* bleibt vieles sprachlich gleich, variiert aber dennoch inhaltlich immer ein bisschen. Diese inhaltlichen Inkohärenzen signalisieren Mareikes erzählerische Unzuverlässigkeit. Gepaart mit dem überwiegend vorherrschenden historischen Präsens markieren sie einen ontologischen Status, der für die Rezipienten durchweg unsicher ist und auch unsicher bleibt; die auf diese Weise narrativierte Unsicherheit wird zu einem zentralen ästhetischen Prinzip dieser Erzählung. In den Kapiteln, in denen es um Mareike geht, wird autodiegetisch berichtet, es herrscht ein dramatischer Modus vor: Mareike tritt als erlebendes Ich auf und die Darstellung wirkt durch ihre Unmittelbarkeit. Insgesamt bleibt ihr Erzählen aber distanziert und lakonisch, zielt nicht auf unmittelbare Empathie ab, die sich jedoch durch ihre Unfähigkeit, Entscheidungen zu treffen, sowie ihre Erzählweise dennoch einstellt: „Ich bin eine Geschichte, die ich nicht lesen will.“ (Bach 2014, 111)

Bei der Betrachtung des gesamten Romans lässt sich ausmachen, dass der Wechsel vom narrativen Modus zum dramatischen eine spezifische Aufgabe übernimmt: Alle Sequenzen, in denen Mareike aus nüchternen Fakten eine weitere Möglichkeit konstruiert, sind auf der *discours*-Ebene durch diesen Wechsel im Modus gekennzeichnet. Diese Szenen enden dann zumeist in einem höchst dramatischen Ereignis, über das die Erzählerin derart explizit kein Wissen haben kann. Das letzte Kapitel des Romans beginnt nun schon in einem dramatischen Modus. Dadurch wird deutlich, dass der Roman mit einem Ereignis enden wird, das Mareike so nicht kennen kann: Wenn sie dann erzählt, dass ihre Mutter sie nicht bekommen hat, impliziert dies Mareikes Unkenntnis darüber in tautologischer Weise, denn wenn Mareike nicht geboren worden wäre, könnte sie auch nicht wissen, dass ihre Mutter sich gegen sie entschieden hat.

Die geschilderte Situation in dem zweiten und letzten Kapitel des Romans kann man ebenfalls aus der Situation der Mutter beleuchten und gelangt zu dem gleichen Endresultat: Zahlreiche Momente in *Marienbilder* verweisen auf das Unglücklichsein der Mutter in ihrer Familie und in ihrer Ehe. Bis zum letzten Kapitel schildert der Roman, dass Magda unglücklich gewesen ist, dass sie auf

der Suche nach ihrer Sehnsucht war. Die Konsequenz ist immer final dadurch charakterisiert worden, dass Mareike ohne ihre Mutter zurechtkommen muss. Da das letzte Kapitel im Gegensatz zu den meisten vorherigen direkt im dramatischen Modus beginnt, Mareike einen Großteil der Fakten eliminiert und die Anfangssituation neu inszeniert, wird auch Magdas Unglücklichsein hier nicht von Fakten bestimmt: Auch hier wird alles gestrichen, was realistisch ist, vor allem, wenn Mareike die Erzählerin ist. Folglich kann die Konsequenz nur sein, dass Magda Mareike nicht bekommt/ nicht bekommen hat.

In ihrem Roman macht Bach eine Bestandsaufnahme: Was heißt es heute, eine junge Frau zu sein? Was hieß das zu Mariannes, was zu Magdas Zeiten? Die drei Frauen haben eine ähnliche Biographie, aber ihre jeweiligen Möglichkeiten sind in andere gesellschaftliche Umstände eingebettet: „Die Welt ist jetzt größer als damals, als sie wie ich war (das war sie nie).“ (Bach 2014, 66) Marianne hat sich ihrem Schicksal, ungewollt von einem anderen Mann als ihrem schwanger zu sein, fügen müssen. Als Erwin, ihr Ehemann, nach sechs Jahren aus dem Krieg zurückkehrt, macht das Paar einfach dort weiter, wo es vorher aufgehört hat. Magda wird es nicht zugestanden, ihrer Situation zu entfliehen und ihren Gefühlen zu gehorchen. Sie ist in ihrer Jugend, ihrer Zeit entsprechend, ein ‚Backfisch‘ gewesen: Sie hat begonnen zu rebellieren, sich heimlich mit Freunden zu treffen, ist immer wieder erwischt worden und hat sich schließlich in ihre Rolle fügen müssen. Zeitlich synchron mit der zweiten Frauenbewegung ist sie erwachsen geworden. Als sie zum ersten Mal schwanger wird, fordert ihre Mutter sie auf, das Kind abzutreiben, als Minderjährige erhält sie jedoch nicht die notwendige Erlaubnis dazu. Als sie mit Mareike schwanger ist, überlegt sie, ob sie das Kind bekommen soll. Schließlich bekommt sie es, entscheidet sich dann aber sechzehn Jahre später doch gegen ihre Tochter, gegen ihre Familie, weil sie es nicht geschafft hat, sich in ihrer Familie zu emanzipieren und dort die Frau zu sein, die sie sein möchte: Sie lässt Mareike, die bisher scheinbar völlig unwissend gewesen ist, ihr als Kind der Postmoderne alles gleichgültig gewesen ist, zurück.

Mareike hat mehr Freiheiten und Möglichkeiten als Magda und Marianne es in ihrem Alter gehabt haben, was aber bei ihr nicht zu einem Gefühl von Freiheit führt: Sie sieht die Chancen dieser Möglichkeiten nicht, weil sie nicht gelernt hat, selbstständig zu leben, Verantwortung zu tragen; immer hat sich ihre Mutter gekümmert: „Das hat alles keine Ordnung mehr, seitdem sie weg ist, wir sind aus dem Takt gefallen.“ (Ebd., 38) Mareike kennt keine Grenzen und erkennt dadurch ihre Freiheit nicht. Sie ist orientierungslos und schafft es nicht, selbstständig die Entscheidung zu treffen, ob sie ihr Kind behalten möchte oder nicht:

> Da ist eine Bank, da setze ich mich hin. Wenn als Nächstes ein Auto von rechts kommt, behalte ich das Kind. Wenn eins von links kommt, treibe ich ab. Ich warte. Nach zehn Minuten ist immer noch kein Auto gekommen. (Bach 2014, 108f.)

Immer wieder spricht Mareike davon, dass die Romantik auf der Strecke bleibe. Was sie dadurch zum Ausdruck bringt, ist jedoch auch ihre Unfähigkeit, Entscheidungen zu treffen: Das, was verloren geht beziehungsweise sich bei ihr gar nicht erst einstellt, ist das Gefühl, sich selbst entschieden zu haben, den Weg einzuschlagen, den man selbst auserwählt hat. So schafft es folglich keine dieser drei Frauen, sich zu emanzipieren, so zu leben, wie sie es möchte. Hatte die Großmutter durch die gesellschaftlichen Umstände keine Chance dazu, hat Mareike trotz der vielen Möglichkeiten keine Chance, diese auszukosten, weil sie nie gelernt hat, Entscheidungen zu treffen. Magda hingegen hat versucht sich zu emanzipieren, aber dieser Versuch mündet in einer Kapitulation, denn auch sie schafft es am Ende nicht, in ihrer Familie die Frau zu sein, die sie sein möchte.

Auch Mareike möchte aus ihrer Realität fliehen, sie sucht Halt, Bodenhaftung, etwas, das in einer postmodernen Gesellschaft nicht mehr vorausgesetzt werden kann. Es gibt nichts, an dem Mareike sich festhalten kann. Der Wunsch des Eskapismus ist nur eine Konsequenz aus dem Leitmotiv: Mareike sucht und braucht dringend Halt, den Halt ihrer Mutter. Sie malt sich aus, sie steige in den falschen Zug, Endstation ‚Süden'. Dort, ganz weit weg, könne sie dann schwanger sein, ein Kind bekommen, zu zweit eine Familie gründen. Dort, so imaginiert sie, gäbe es dann auch ältere Damen, die ihr den mütterlichen Halt geben könnten, den sie so schmerzlich vermisst, dort könnte alles gut werden. Doch das ist und bleibt nur eine Option, eine Fantasie, ein Wunsch.

Dass Mareike Halt sucht, resultiert daraus, dass ihre Mutter stets alles für sie erledigt hat – bis sie gegangen ist. Die kurzen, teilweise unvollständigen Sätze Mareikes, die Anekdoten über sich selbst und ihre Situation, scheinen nur auf den ersten Blick amüsant, zeigen dann aber vor allem ihre Unwissenheit, ihre Entscheidungsunfähigkeit. Explizit kommt dies dadurch zum Ausdruck, dass sie sehr teilnahmslos erzählt, nahezu ausschließlich beschreibend, nüchtern und apathisch. Auf diese Weise erhält das Erzählte einen dramatischen, emotionalen und vielleicht auch hoffnungslosen Charakter. Zum anderen zeigt diese Apathie, dass Mareike versucht, alles von sich fern zu halten: Ohne ihre eigenen Gefühle zu reflektieren – manchmal scheint es, als wolle sie sie gar nicht wahrnehmen – erzählt sie aus einem Schutzmechanismus heraus, um den Ernst und die Radikalität dessen, was ihr widerfährt, den Schmerz und die Trauer von sich fern zu halten, um nicht daran zu zerbrechen.

Ähnlich verhält es sich damit, dass Mareike in den Kapiteln, in denen es um ihre Mutter und ihre Großmutter geht, vermeintlich auktorial erzählt. Doch im weiteren Verlauf der Handlung wird immer deutlicher, dass Mareikes Erzählungen über ihre Mutter und Großmutter von ihr selbst konstruiert werden und damit einen höchst subjektiven Charakter tragen. Auch diese demonstrativ unbeteiligte Erzählhaltung ist jedoch Programm – ermöglicht sie doch der Erzählerin außenstehend unbeteiligt zu erscheinen. Somit kann sie zumindest vorgeben, als könnte sie alles von sich fern halten. Die Erzählanlage kann aber auch aus pragmatischen Gründen nicht auktorial sein, da Mareike die Geschichte ihrer Mutter und ihrer Großmutter nicht vollständig kennt: Einerseits begleiten die Lesenden Mareike dabei, wie sie ihre Schwester, eine Nenntante und ihre Großmutter besucht, um zu erfahren, wie die Geschichte ihrer Eltern ist, andererseits erzählt sie ungebrochen davon, wie es gewesen ist, gewesen sein könnte.

So viele Möglichkeiten Mareike durch ihre Konstruktionen und die tatsächlichen Möglichkeiten hat, genauso viele Möglichkeiten haben auch die Lesenden, das Erzählte zu deuten. Da Mareikes Varianten, die Bilder, die sie zeichnet, zwar alle konkret werden könnten, sich aber am Ende nicht zusammenfügen lassen, bleibt der ontologische Status des Erzählten für die Lesenden durchweg unsicher. Und dieser unsichere ontologische Status reflektiert zugleich Mareikes eigene Unsicherheit. Dadurch, dass vornehmlich im historischen Präsens erzählt wird, bleibt diese Unsicherheit erhalten. Die Distanz wird zwar verringert und die Lesenden sind, vor allem in den Passagen, in denen es um Mareike selbst geht, bei ihr, was zugleich den Authentizitätsgrad des Erzählten erhöht: Die Verwendung das Präsens erweckt den Eindruck, als wäre noch nichts entschieden und als sei es möglich, dass Mareike am Ende doch zu einer Entscheidung kommen werde. Die gleichzeitige Vermutung, dass es aber so nicht kommen wird, wird unterstützt durch ihr schleifenförmig-assoziatives Erzählen: Die Erzählerin beginnt mit dem, was sie sicher zu wissen scheint, gibt dies in Parataxen wieder, spinnt die Geschichten weiter fort und kommt doch immer wieder am Anfang an. Mareike dreht sich im Kreis, erfindet sich und ihre Geschichte immer wieder neu und kommt doch zu keinem zufriedenstellenden Resultat. Wenn die Möglichkeiten zu groß werden, verliert sich der Suchende in ihnen. Auch Bachs Sätze tragen immer polyvalenten Charakter, sodass schon allein durch die Sprache immer mehr Leerstellen und somit Möglichkeiten geschaffen werden.

Resümee

Tamara Bachs Roman *Marienbilder* seziert und fügt zugleich zusammen und das auf zwei Ebenen: Zum einen zeigt er, wie das permanente Spielen mit *discours*

und *histoire* zu einer Erzählung führt, in der immer wieder die gleichen Worte benutzt werden und doch immer wieder etwas Neues und etwas Anderes erzählt. Zum anderen verweist Bach anhand ihrer Protagonistin Mareike auf die gesellschaftliche Realität heutiger Adoleszenter und zeigt damit die gesellschaftliche Entwicklung des Frauenbildes auf, das gerade heute als brüchig bezeichnet werden muss. Es wird deutlich, dass Mareike gar nicht weiß, welche Rolle sie einnehmen möchte, weil sie nie vor der Herausforderung gestanden hat, eine Individualität auszubilden und selbstständig zu sein. Ihre Mutter bricht aus der Familie aus, um sich zu emanzipieren, aber dadurch ist ihre Emanzipation in gewisser Hinsicht schon gescheitert, weil sie es nicht geschafft hat, sich in ihrer Familie selbst zu emanzipieren; die Lösung wird immer an einem unbestimmten anderen Ort gesucht. Alle Akteure haben Sehnsucht nach einem Mann, den es so gar nicht gibt und vielleicht auch nie gegeben hat. Sie versuchen immer wieder nach diesem einen Mann, aber niemand gibt ihnen das, was sie wollen:

> Die Sehnsucht meiner Mutter hat keine Haare mehr. Der Mann mit den roten Haaren war ein anderer und meine Mutter fährt weiter. Die Sehnsucht meiner Mutter hat einen Namen, er heißt Paul, er heißt Georg, er heißt Heinz, er heißt Dieter. Die Sehnsucht und meine Mutter haben nie ein Wort gewechselt, er hatte einen Namen, den wusste sie nie. Sie wusste seinen Namen und hat ihn wieder vergessen. (Bach 2014, 31)

Dieses Zusammenspiel aus *histoire* und *discours* lässt die Lesenden kaum feststellen, worum es Bach geht: um eine beinahe poetologische Erzählweise oder die Hinterfragung heutiger Identitäten. Genau damit aber verweist sie implizit auf die Verfasstheit der heutigen Gesellschaft: Oftmals ist es nicht mehr auszumachen, wem es um Schein und wem um Sein geht. Genau wie Mareike finden sich heute viele Adoleszente in einer Endlosschleife zwischen einem unbedingten Willen und der fehlenden Erkenntnis, was sie eigentlich suchen.

Einerseits nehmen die Frauen aus Bachs Erzählung sich selbst alle Chancen, weil sie aus dem jeweils gültigen stereotypen Rollenbild der Frau nicht ausbrechen und andererseits gelingt es weder Mareike noch ihrer Mutter die Chancen, die ihnen zur Verfügung stehen, zu ergreifen. Tamara Bachs Erzählung erschöpft sich folglich nicht in Normen oder Antinormen, sondern überlässt den Lesenden diesen überschüssigen Rest, den sie selbst zu füllen haben. Dieser Rest besteht aus den Fragen, was Emanzipation überhaupt ist, wer sich emanzipieren darf oder muss, was moderne Weiblichkeit ist und wer das überhaupt entscheidet?

Tamara Bach hat mit *Marienbilder* einen selbstreflexiven Roman geschrieben, der offen herausstellt, was jedem Roman zu Grunde liegt: ein Konstruktcharakter und damit viele Möglichkeiten. Der Roman ist in gewisser Weise aber auch reflexiv auf die Autorin selbst, denn dadurch, dass sie erzählt, warum diese Art der

weiblichen Emanzipation zum Scheitern verurteilt ist, erweist sie sich selbst als emanzipiert, weil sie als Frau den Mut beweist, das, was heute immer noch von einer vermeintlichen weiblichen Emanzipation gefordert wird, in Frage zu stellen. Dadurch verweist sie auf den Konstruktcharakter jeglicher Normen: Das Individuum kann nur selbst, möchte es selbstbestimmt sein, den eigenen Lebensweg absegnen – und dann ist es auch irrelevant, ob man einen solchen Prozess nun Emanzipation nennt oder nicht, das obliegt der Entscheidung jedes Einzelnen.

Es geht in Bachs Erzählung nicht darum, nichts zu machen, mitzumachen oder etwas mit sich machen zu lassen. Es geht darum, selber zu entscheiden in einer Welt, in der es zu viele Möglichkeiten gibt, in der aber dennoch klar vorgegeben ist, wie eine vermeintlich emanzipierte Frau zu sein hat. Anti-Normen sind am Ende auch nur Normen, die einen Weg vorgeben. Möchte man sich in einer Gesellschaft, die von vorgegebenen Rollenerwartungen lebt, im eigentlichen Sinne emanzipieren, kann das nur in Unentscheidbarkeit enden.

> Mir fällt nichts mehr ein. Meine Geschichte ist ein mühseliges Zusammenflicken von Hörensagen und schiefen Chronologien, und nichts daran, was hieb- und stichfest ist, nur Indizien, eventuell, aber das reicht nicht für ein Urteil. (Bach 2014, 80)

Unentscheidbarkeiten haben immer aber auch das Potenzial, Grenzen zu überschreiten und sie verschwimmen zu lassen. Denn wenn davon ausgegangen wird, dass sich niemand mehr emanzipieren muss, dann kann das Individuum auch wieder zu sich selbst finden: Praktisch überschreiten Individuen immer häufiger vermeintliche Grenzen, zeigen, dass es deutlich mehr als nur ‚Männer' und ‚Frauen' gibt; es gilt nun, dies auch theoretisch anzuerkennen. Es geht eben nicht mehr um eine vorgebliche Emanzipation nach der anderen, sondern um die zugrundeliegenden Prozesse, in denen Identitäten im Alltag hergestellt werden. Weiblichkeit ist am Ende von Bachs Erzählung etwas Unentschlossenes, etwas, das nicht vollendet werden konnte, weil es die eine ‚Weiblichkeit' schlichtweg nicht gibt. Genau deshalb kann *Marienbilder* aber weder eindeutig als Mädchenroman noch als (post-)moderner Adoleszenzroman klassifiziert werden: Am Ende macht Tamara Bach den Rezipienten aber doch ein Angebot, denn durch die in ihrem Roman konstruierte Unentschlossenheit zeigt sie zumindest implizit ihre Entschlossenheit darüber, dass noch gar nichts beschlossen ist.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Bach, Tamara: Marienbilder. Hamburg: Carlsen 2014.

Sekundärliteratur

Blos, Peter: On adolescence. A psychoanalytic interpretation. New York: Free Press of Glencoe 1962.

Gansel, Carsten: Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne. In: Günter Lange (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1: Grundlagen – Gattungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2000, 359–398.

Grenz, Dagmar: Zeitgenössische Mädchenliteratur – Tradition oder Neubeginn? In: Dagmar Grenz/Gisela Wilkending (Hrsg.): Geschichte der Mädchenlektüre. Mädchenliteratur und die gesellschaftliche Situation der Frauen vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verl. 1997 (Lesesozialisation und Medien), 241–265.

Grenz, Dagmar: Mädchenliteratur. In: Günter Lange (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1: Grundlagen – Gattungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2000, 332–358.

Lange, Günter: Adoleszenzroman. In: Ders. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. [Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik.] Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2011, 147–166.

Weinkauff, Gina/Gabriele von Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur. 2. aktual. Aufl. Paderborn [u. a.]: Schöningh 2014 (UTB, 3345: Schulpädagogik, Literaturwissenschaft; StandardWissen Lehramt).

Nana Wallraff (Köln)

Mutterseelenallein? Abwesende Mütter im aktuellen realistischen Kinderroman

Die Beziehung zur Mutter ist die erste und zunächst auch wichtigste Beziehung in einem Menschenleben – und gerade in Bezug auf die Kindheit ist die Mutter eine allgegenwärtige Konstante. Auf den ersten Blick scheint daher die Tatsache, dass sich zunächst nur wenige erwähnenswerte Mutterfiguren in der Kinderliteratur seit 1945 finden lassen, verwunderlich.[1] Lange Zeit ist die Mutter, wenn denn überhaupt von ihr erzählt wird, eine von vielen Nebenfiguren, der keine tiefere Bedeutung in Bezug auf die Handlung zukommt und die auch nur sehr wenig ausgestaltet wird. Mit Beginn der zweiten kinderliterarischen Moderne ändert sich die Situation, und es sind gerade bekannte Autorinnen und Autoren, die nun auch kontroversere Mutterbilder in der Kinderliteratur hervorbringen: so zum Beispiel Ursula Wölfel in ihrer Erzählung *Das Miststück* (1970), Peter Härtling in seinem Kinderroman *Das war der Hirbel* (1973) oder Kirsten Boie in *Nella Propella* (1994)[2] und *Mit Kindern redet ja keiner* (1995). Hannelore Daubert konstatiert im Hinblick auf die Elternfiguren im modernen psychologischen Kinderroman, dass sie „nun nicht mehr als die starken, allwissenden Ratgeber, sondern […] selbst schwach, hilflos, ängstlich und ratlos, psychisch und sozial überfordert, oftmals krank" (Daubert 2011, 98) erscheinen.

Die Situation im Jahr 2011 bringt Daniela Frickel etwas zugespitzt in einem Beitrag in dem österreichischen Magazin für Kinder- und Jugendliteratur *1000 und 1 Buch* auf den Punkt: „[D]ie Mutter in Werken der aktuellen KJL ist häufig alleinerziehend, krank oder gar tot." (Frickel 2011, 16)[3] Auffallend ist, dass sich die Mutterfiguren nun durch eine andere Art der Abwesenheit auszeichnen: Ob-

---

1 Dieses Phänomen lässt sich auf den zweiten Blick mit Bezug auf die Mutterschaftsideologie des Nationalsozialismus als ‚Scheu' interpretieren.

2 Zur Mutter-Tochter-Beziehung in *Nella Propella* vgl. auch Minges 2013, 103 ff.

3 Frickel bezieht sich vor allem auf Jugendbücher, schließt mit den Erzählungen *Jette* (1995) von Peter Härtling, *Man darf mit dem Glück nicht drängelig sein* (1997) und *Mit Kindern redet ja keiner* (2005) von Kirsten Boie sowie *Mama ist gegangen* von Christoph Hein (2003) aber auch vier Kinderromane in ihre Ausführungen ein. Zu einem ähnlichen Ergebnis – allerdings ebenfalls vorrangig auf aktuelle Jugendromane bezogen – kommt auch Annette Kliewer in ihrer Untersuchung über abwesende Eltern (vgl. Kliewer 2012).

wohl Mütter nun vermehrt in kinderliterarischen Erzählungen auftauchen, sind sie doch oft nicht wirklich ‚da'.

Ziel dieses Beitrags ist es, einen genaueren Blick auf die Abwesenheit der Mütter in der aktuellen realistischen Kinderliteratur zu werfen. Leitfragen sollen dabei sein: Wie sind die Mutterfiguren konzipiert? Welche Formen der mütterlichen Abwesenheit finden sich? Wie wird ihre Abwesenheit durch die jeweilige Erzählinstanz bewertet? Welche Funktionen kommen der mütterlichen Abwesenheit zu? Im Folgenden werden nun, ausgehend von diesen Leitfragen, zunächst einige Vorüberlegungen angestellt, bevor im anschließenden Hauptteil dieses Beitrags vier aktuelle Kinderromane in Einzelanalysen hinsichtlich der in ihnen enthaltenen (abwesenden) Mütter untersucht werden.

1. Vorüberlegungen

Die grundlegendste Variable stellt wohl die Dauer der mütterlichen Abwesenheit dar, und sie kann unterschiedlich kurz oder lang sein – bis hin zur endgültigen mütterlichen Abwesenheit im Todesfall. Eine temporäre Abwesenheit der Mutter kann beispielsweise durch eine Reise der Mutter begründet sein, wie es in Andreas Steinhöfels *Rico, Oscar und die Tieferschatten* (2008) verwirklicht ist, – aber auch durch eine Reise des Kindes, dies ist beispielsweise in Milena Baischs Roman *Anton taucht ab* (2010) der Fall. Des Weiteren können berufliche Gründe zu einer temporären Abwesenheit führen, und auch Scheidung und geteiltes Sorgerecht können eine derart gestaltete mütterliche Abwesenheit begründen. Dies ist in der jüngeren Kinderliteratur beispielsweise in Christine Nöstlingers *Als mein Vater die Mutter der Anna Lachs heiraten wollte* (2013) gegeben: Nicht die Mutter, sondern der Vater des Ich-Erzählers versorgt das Kind. Der Ich-Erzähler formuliert: „Jetzt sehe ich meine Mutter ein- bis zweimal im Monat, und wir haben immer viel Spaß miteinander." (Nöstlinger 2013, 16) Abwesenheit kann sich des Weiteren in physischer oder psychischer Abwesenheit manifestieren – in beiden Fällen zeichnet sie sich aber durch einen (zumindest temporären) Wegfall der Mutterinstanz aus.

Eine endgültige mütterliche Abwesenheit findet sich relativ oft – typischerweise umgesetzt als der Tod der Mutter. Neben dem später noch genauer untersuchten Kinderroman *Anni* (2011) von John Newman sind auch der Kinderroman *Hechtsommer* (2004) von Jutta Richter, Rose Lagercrantz' und Eva Erikssons Roman für Erstleser *Mein glückliches Leben* (2011) sowie *Olivia. Manchmal kommt das Glück von ganz allein* (2012) von Jowi Schmitz Beispiele für Protagonistinnen, deren Mutter verstorben ist. Ebenfalls drastisch ist der Fall endgültiger mütterlicher Abwendung, wie sie sich in Peter Härtlings bereits genanntem Kinderroman *Das war der Hirbel* (1973) manifestiert. Ein Beispiel aus der neueren Kinderliteratur,

auf das auch später noch genauer eingegangen wird, findet sich in *Paul das Hauskind* ebenfalls von Peter Härtling (2010). Neben dem Verhältnis der Dauer der Abwesenheit zur Dauer der erzählten Zeit ist auch die jeweilige Schlussgestaltung relevant: Bei der endgültigen Abwesenheit ist die Mutter am Ende fort, bei einer vorübergehenden Abwesenheit ist sie entweder (wieder) da, oder ihre Rückkehr wird immerhin angedeutet.

Weiterhin kann sich die mütterliche Abwesenheit nach dem Grad ihrer Intentionalität unterscheiden; so kann sich die Situation aufgrund äußerlicher, nichtbeeinflussbarer Parameter ergeben haben – oder sie kann (aktiv) und intentional herbeigeführt worden sein. Dass es sich hierbei eher um eine Skala als um eine Dichotomie handelt, verdeutlicht der Fall der beruflich bedingten Abwesenheit der Mutter, hier tritt das Spannungsverhältnis von Beruf und Erziehung in den Vordergrund. Als eines der ersten Beispiele kann hier Kästners Kinderroman *Das doppelte Lottchen* (1949) angeführt werden: Die alleinerziehende Luiselotte Palfy muss arbeiten gehen, da sie sonst das Kind nicht versorgen kann. Ihre Abwesenheit ist klar als nicht-intentional zu verstehen. Als sie am Ende ihren Exmann wieder heiratet, zieht sie zu ihm nach Wien und gibt, ohne dass dies kommentiert wird, ihre Anstellung in München auf. Dieses Beispiel verdeutlicht auch, dass gerade diese Variable kulturhistorischen Wandlungen unterliegt; in der aktuellen Kinderliteratur ist ein solches Ende kaum noch denkbar. Ein anderes Beispiel für eine solche ‚Grauzone' ist der Fall einer alkoholkranken Mutter, wie sie sich beispielsweise in Susann Opel-Götz' *Außerirdisch ist woanders* (2012) findet[4] – auch hier gibt es keine klare Grenze von Intentionalität und Nicht-Intentionalität. Nach wie vor stellt sich die stets mit der Mutterbeziehung verknüpfte Frage nach der Schuld: Wer trägt die Schuld an der Abwesenheit der Mutter? Wollte oder musste die Mutter gehen?

In einigen Fällen lässt sich allerdings eine klare erzählerische Wertung beziehungsweise Position bestimmen. In Erich Kästners *Pünktchen und Anton* (1931)[5] formuliert der Erzähler:

> *Aber Pünktchens Mutter, die kann ich auf den Tod nicht leiden. An der Frau stört mich was. Sie kümmert sich nicht um ihren Mann, warum hat sie ihn dann geheiratet? Sie kümmert sich nicht um ihr Kind, warum hat sie es dann zur Welt gebracht? Die Frau vernachlässigt ihre Pflicht, habe ich Recht?* (Kästner 2002, 21; Hervorhebung im Original)

4 Allerdings handelt es sich hier – im Unterschied zu den anderen aufgeführten Titeln – nicht um die Mutter des Protagonisten.

5 Auch wenn *Pünktchen und Anton* mit einer Erstveröffentlichung im Jahre 1931 vor dem in diesem Aufsatz gesteckten Zeitrahmen liegt, soll dieses Beispiel wegen seiner Deutlichkeit hier herangezogen werden.

Der Erzähler tritt klar in den Vordergrund und kritisiert explizit und in deutlichen Worten die Abwesenheit der Mutter. Der Abwesenheit der Mutter kommt an dieser Stelle eine (externe) gesellschaftskritische Funktion zu, und auch hier unterliegen die Bezugsnormen kulturhistorischen Veränderungen. Die mütterliche Abwesenheit muss nicht mehr, wie in diesem Beispiel, zwangsläufig negativ erscheinen.

Die Abwesenheit der Mutter kann entsprechend der der Mutterfigur per se immanent ambivalenten Position zudem in positivem Sinn auch als Befreiung des Kindes dargestellt werden. In Andreas Steinhöfels Roman *Rico, Oscar und die Tieferschatten* (2008) ergibt sich durch die Abwesenheit der Mutter für Rico ein Handlungsfreiraum, den er nicht hätte, wäre die Mutter vor Ort geblieben. Ihrer positiven Darstellung entsprechend müsste sie sonst das Fehlen des Sohnes bemerken und Rico könnte nicht derart autark handeln. Die Abwesenheit der Mutter in *Rico, Oscar und die Tieferschatten* kann somit in einem handlungslogischen Sinne als notwendiges Moment der Entwicklung des Protagonisten verstanden werden. Dass die Abwesenheit nicht-intentional ist, liefert eine Rechtfertigung für ihre Abwesenheit, die der Mutter – ebenfalls der positiven Figurenkonzeption entsprechend – nicht zu Last gelegt werden kann. Aus diesem Beispiel kann man auf eine potentielle Funktion mütterlicher Abwesenheit schließen: Im Fall von *Rico, Oscar und die Tieferschatten* ist dies eine intern-strukturalistische Funktion, die auf der Handlungsebene zu begründen ist. Verallgemeinert lässt sich festhalten: Der Wegfall der Mutterinstanz erlaubt (und verlangt von) den kindlichen Protagonisten Eigenständigkeit, die, je nach Situation, positiv oder negativ bewertet werden kann.

Von diesen Überlegungen ausgehend könnte man in einem nächsten Schritt argumentieren, dass der mütterlichen Abwesenheit auch eine metaphorische Bedeutung zukommt. Die Mutter kann als allegorische Figur im positiven Sinne Mutterliebe verkörpern, aber auch, im negativen Sinne, Bedrohung bedeuten. Gudrun Stenzel kommentiert in einem Beitrag über die Ambivalenz der Mutter-Kind-Beziehung: „Die Kehrseite der Mutterliebe ist die Abhängigkeit" (Stenzel 1989, 59). Einer mütterlichen Abwesenheit kann so unter Umständen eine metaphorische Funktion zukommen – wieder im Sinne einer Leerstelle, eines Fehlens einerseits oder einer Erleichterung beziehungsweise einer Befreiung andererseits. Elvira Armbröster-Groh fasst über die Mutterfigur des Protagonisten in Peter Härtlings *Das war der Hirbel* zusammen:

> Seinen Vater hat er nie gesehen, die Mutter kennt er nur von vereinzelten Besuchen. Ihre Liebesbeweise beschränken sich auf das Mitbringen von Süßigkeiten. Vor dem Hintergrund bilden Hirbels emotionale Reaktionen – wie Aggression oder Abwehr – als Äußerungen bzw. Erscheinungsformen von Einsamkeit und Angst die Kehrseite einer Sehnsucht nach Zugehörigkeit und Wärme. (Armbröster-Groh 1997, 40)

Die Abwesenheit der Mutter kann entsprechend als Metapher für die Einsamkeit des Jungen gelesen werden.

2. Abwesende Mütter in der aktuellen Kinderliteratur: Analysen

Im Folgenden sollen vier ausgewählte aktuelle (realistische) Kinderromane hinsichtlich der in ihnen vorkommenden Mütterbilder genauer untersucht werden.[6] Entsprechend den vorangehenden Überlegungen sollen dabei die Parameter Dauer, Schlussgestaltung, Intentionalität, erzählerisches Urteil sowie Funktion der Abwesenheit besondere Berücksichtigung finden.

2.1. Die vorübergehende und intentionale Abwesenheit der Mutter in Maria Parrs *Sommersprossen auf den Knien*[7]: „Meeresforscherin, draußen auf dem Meer"

2.1.1. Histoire und Discours

Die neunjährige Tonje ist das einzige Kind im Glimmerdal. Außer ihr lebt in dem abgelegenen norwegischen Tal nur ihr Vater, ihr Patenonkel Gunnvald und der „humorlose Klaus Hagen" (Parr 2010, 17), der einen Campingplatz betreibt. Tonjes Mutter ist gerade in Grönland; sie ist Wissenschaftlerin und erforscht dort die durch die Klimaerwärmung bedingte Eisschmelze. Tonjes bester Freund ist ihr 74-jähriger Patentonkel, doch als Gunnvald nach einem Sturz mit einem Oberschenkelhalsbruch in eine Klinik geliefert wird und seine Tochter Heidi daraufhin ins Glimmerdal kommt, wird Tonjes Zuneigung zu ihm auf eine harte Probe

6 Die Auswahl der Romane erfolgte auf Grundlage der Themenstellung, wobei ‚ausgezeichnete' oder positiv rezipierte Werke vorrangig behandelt wurden. Bei zwei der ausgewählten Texte handelt es sich um Übersetzungen: Im Fall von *Sommersprossen auf den Knien* ist dies auch dem Umstand geschuldet, dass in diesem Roman die zu zeigende intentionale berufliche Abwesenheit besonders sichtbar wird – und zudem noch von der Erzählinstanz positiv bewertet wird. Mit der Auswahl sowohl deutschsprachiger Titel (*Die Füchse von Andorra* und *Paul das Hauskind*) als auch Übersetzungen (*Sommersprossen auf den Knien* und *Anni*) soll zudem abgebildet werden, dass es sich bei dem untersuchten Gegenstand um ein transnationales Phänomen handelt.

7 Maria Parrs Kinderroman *Tonje Glimmerdal* wurde 2009 im norwegischen Original bei Det Norske Samlaget (Oslo) veröffentlicht. Die deutsche Übersetzung erschien 2010 unter dem Titel *Sommersprossen auf den Knien* im Hamburger Dressler-Verlag. Der von Heike Herold illustrierte Roman hat 256 Seiten und wird vom Verlag für Kinder ab acht Jahren empfohlen. In Norwegen wurde das Werk mit dem Bragepreis ausgezeichnet.

gestellt: Gunnvald hat sich 30 Jahre lang nicht bei seiner Tochter gemeldet und auch Tonje nichts von ihr erzählt. Zuerst steht Tonje der fremden Frau ablehnend gegenüber, doch nach einer Weile kommen sich Tonje und Heidi näher. Schließlich kehrt Tonjes Mutter von ihrer Forschungsreise zurück, und auch Gunnvald wird wieder aus dem Krankenhaus entlassen.

Die prominentesten Themen des Romans sind Freundschaft und Familie. Dabei fällt ein sehr moderner Zugang auf: Eingebettet in diese Themen werden beispielsweise auch die Klimaerwärmung und sich verändernde Familienstrukturen behandelt. Im Gegensatz zu der thematischen Aktualität in *Sommersprossen auf den Knien* wirkt die Erzählanlage des Romans geradezu ‚altmodisch': Erzählt wird von einem heterodiegetischen Erzähler, der sich auf die kindliche Augenhöhe herablässt. In weiten Teilen ist die Fokalisierung an Tonje gebunden; immer wieder finden sich jedoch nullfokalisierte Passagen und Leseranreden in Du-Form, zukunftsgewisse Vorausdeutungen beziehungsweise Kapitelüberschriften.[8]

2.1.2. Die berufstätige Mutter: temporäre und intentionale Abwesenheit

Tonjes Mutter tritt nur an wenigen Stellen der Erzählung in Erscheinung. Zunächst ist sie in Grönland, Informationen erhält man fast ausschließlich über die an Tonjes Gefühle und Erinnerungen gebundenen Erzähleraussagen. Trotz der erzählerischen Übersicht bekommt man auch nach der Rückkehr der Mutter ins Glimmerdal keinen Einblick in ihr Innenleben; die Mutter bleibt so wenig determiniert. Für Tonje ist ihre Forschungsreise aber eine nachvollziehbare Notwendigkeit:

> Wenn man über das Meer lernen will, dann muss man auf dem Meer sein, da nützt alles nichts. Und wenn man ein Bauer im Glimmerdal ist, so wie Papa und Tonje, dann muss man im Glimmerdal bleiben, da nützt auch alles nichts. […] Jetzt ist Mama in Grönland. Sie versucht herauszufinden, wie viel Eis dort schmilzt […]. (Parr 2010, 37 f.)

Die wenigen weiteren Erzähleraussagen über die Mutter bleiben ähnlich zurückhaltend, aber durchweg positiv. Sie ist Umweltschützerin, besitzt „Schläue und

---

8 Auffallend sind die vielen intertextuellen Verweise in *Sommersprossen auf den Knien*: zu Johanna Spyris *Heidi*, zu den nordischen Kinderbuchklassikern Astrid Lindgrens sowie zu dem norwegischen Märchen *De tre bukke Bruse* (deutscher Titel: *Die drei Böcke Bruse*). *Heidi* wird explizit in die Handlung eingeführt: Tonje findet und liest den Roman anfangs bei Gunnvald. Die Geschichte um Gunnvalds Tochter Heidi weist dann auch deutliche Parallelen zu Spyris Roman auf. Rekurrenzen zu Lindgrens Werk finden sich eher sporadisch in Form von Figurenbeschreibungen oder Handlungselementen. So erfährt man beispielsweise über Heidi: „Sie sieht aus wie eine riesige Ronja Räubertochter, findet Tonje." (Parr 2010, 118) Auf eine tiefergehende Analyse wird hier allerdings verzichtet; dies ist dem begrenzten Umfang der Untersuchung geschuldet.

Charme“ (Parr 2010, 129), sie hat eine verletzte Möwe gerettet (vgl. ebd., 37) und Tonje einen Pullover gestrickt, den das Kind sehr liebt (vgl. ebd., 149). Auffallend ist, dass sämtliche häuslichen Pflichten wie Haushalt, Kochen und auch die Erziehung Tonjes vom Vater übernommen werden. Auch in Anwesenheit entspricht Tonjes Mutter nicht dem bürgerlichen Mutterbild: Der besagte Pullover ist „das einzige Teil, das Mama in ihrem ganzen Leben gestrickt hat“ und Tonjes Tante bezeichnet ihn als „irgendwie merkwürdig“ (ebd.). Wesenszüge, die gemeinhin als ‚mütterlich‘ konnotiert sind, zeigen beide Elternteile; in Abwesenheit der Mutter ist aber vor allem Tonjes Vater ‚zuständig‘ (vgl. u. a. ebd., 158 f.). Auch wenn die Notwendigkeit der beruflich bedingten Abwesenheit der Mutter nicht in Frage gestellt wird, wird die Mutter doch von Tonje vermisst (vgl. u. a. ebd. 37, 149). Besonders bei ihrer Heimkehr wird dies deutlich:

> Denn vor ihnen, eingehüllt ins Sonnenlicht, da steht sie. Tonjes Mama. Sie ist in zwei Schritten bei ihr, die lieben Arme halten sie fest, und der dicke Pullover riecht so gut nach Meer und Seeluft, dass man den ganzen Tag die Nase hineinbohren könnte. (Ebd., 194)

Auf der neben diese Textstelle montierten Illustration sieht man das Kind in die geöffneten Mutterarme laufen; die Mutter wendet sich lächelnd ihrem Kind entgegen. So wird auf der bildlichen Ebene die Position der Mutter manifest: Sie steht zwischen ihrem Rucksack und ihrem Kind, zwischen Beruf und Familie.

Abb. 1: Parr 2010, 195



Ein Spannungsfeld von Beruf und Familie ist seitens der Mutter aber nicht erkennbar. In ihrer Abwesenheit schreibt sie Tonje täglich Emails, in denen sie dem Mädchen ihre Tätigkeit schildert und sich begeistert: „‚Es ist fantastisch', schreibt Mama. ‚Grönland ist einfach fantastisch.'" (Parr 2010, 38) Sie scheint also keinesfalls nur aus finanziellen Gründen zu arbeiten – ihrer Figurenanlage als Umweltschützerin entsprechend geht sie intentional ihrer ‚Berufung' nach.[9]

Viele als sehr stark konzipierte weibliche Figuren fallen in *Sommersprossen auf den Knien* auf. Mit Heidi wird der selbstbewussten Tonje ein erwachsenes Pendant zur Seite gestellt, an dem sie sich reiben und mit dem sie sich messen kann. In Abgrenzung zur Mutter, die zwar als gute, erfolgreiche Mutter dargestellt wird, dabei aber statisch und eindimensional bleibt, ist Heidi deutlich komplexer konzipiert, ihr Innenleben entfaltet sich erst allmählich. Des Weiteren hat Tonje noch zwei Tanten: die eineiigen Zwillinge Eir und Idun. Die jungen Frauen studieren in der Großstadt, fahren Motorrad, sind ausgezeichnete Skifahrerinnen und für ihre Waghalsigkeit berüchtigt. Für Tonje haben die Tanten Vorbildfunktion (vgl. ebd., 12). Wie Tonjes Mutter bleiben aber auch Eir und Idun Typen – sie sind intelligent, cool und erfolgreich.

Nahezu durchweg wird Tonjes Mutter in positiver Weise als „gute, liebevolle und zuverlässige Mama" (ebd., 196), als „tolle Mutter" (ebd., 204) dargestellt, die eine feste Bindung zu ihrem (einzigen) Kind hat. Nur an einer Stelle der Erzählung wird klar, dass es auch kritische Stimmen bezüglich der Abwesenheit von Tonjes Mutter gibt:

> „Du hast wirklich eine tolle Mutter", sagt Heidi. […] Tonje lächelt. Es gefällt ihr, wenn die Leute etwas Schönes über ihre Mutter sagen. Nicht alle tun das. Einige finden, dass sie weniger ans Meer denken sollte. (Ebd., 204)

Auch die toughe und sehr positiv dargestellte Heidi bewundert explizit Tonjes Mutter, eine Einschätzung, die von Tonje uneingeschränkt geteilt wird. Diesem positiven Urteil wird die Meinung der „Leute" (ebd.) entgegengestellt: Auf erzählerischer Ebene wird hier keinesfalls die Mutter kritisiert – sondern eher diejenigen, die schlecht über sie sprechen. Es zeigt sich ein erzählerisches Wohlwollen gegenüber der berufstätigen und dadurch abwesenden Mutter.

Anders gestaltet sich die Situation um Heidis Mutter: So ähnlich sich Tonje und Heidi sind, ihre Mütter werden klar kontrastiert. Heidis Mutter, die Geigerin Anna Zimmermann, ist zwar ebenfalls beruflich erfolgreich, sie hat Heidi aber als

9 An dieser Stelle sei auf den Unterschied zu Kästners *Das doppelte Lottchen* hingewiesen: Die dort umgesetzte berufliche Abwesenheit der Mutter wurde oben in diesem Aufsatz als nicht-intentional herausgestellt.

Vierjährige, um ihrer Karriere nachgehen zu können, bei dem knurrigen Gunnvald abgegeben und interessiert sich erst wieder für das Kind, als auch Heidi ein ernst zu nehmendes musikalisches Talent zeigt – dann allerdings nimmt sie Heidi mit ins ferne Frankfurt und entführt sie aus der Idylle des Glimmerdals. In deutlicher Anlehnung an Spyris Figur der Tante Dete und im Kontrast zu Tonjes Mutter wird Anna Zimmermann so als egoistisch und hartherzig gezeichnet. Diese Einschätzung wird von verschiedenen Figuren bestätigt: So formuliert der „alte Nils" (Parr 2010, 174): „Aber eigentlich hatte diese vermaledeite Anna Zimmermann doch an dem ganzen Kuddelmuddel die Schuld" (ebd., 175) und Heidi selbst kommentiert: „Aber in erster Linie war ich wütend auf sie" (ebd., 204). Vor allem wird Anna Zimmermann zur Last gelegt, dass sie das Kind der Geborgenheit des Glimmerdals entreißt. Tonjes Mutter tut dies nicht, sie belässt Tonje im Tal, dem auf raumsemantischer Ebene die Funktion eines Schonraums zukommt.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Mutter der Protagonistin in *Sommersprossen auf den Knien* eine intelligente, emanzipierte und eigenständige junge Frau ist, deren Beruf gleichberechtigt neben ihrem familiären Leben steht. Ihre vorübergehende, beruflich geschuldete Abwesenheit wird als Notwendigkeit akzeptiert und durch den Vater kompensiert, der die traditionellerweise der Mutter zugeschriebenen Familienpflichten erfüllt. Eher Typus als Individuum bleibt die Mutter unterdeterminiert, statisch – und namenlos. Die Abwesenheit der Mutter in *Sommersprossen auf den Knien* ist zwar intentional, aber temporär und allgemein akzeptiert, was sich nicht zuletzt in der sehr verständnisvollen und wohlwollenden Haltung des auktorialen Erzählers manifestiert. Der mütterlichen Abwesenheit kommt so auch eine implizite gesellschaftskritische Bedeutung zu: In dem Roman wird ein modernes Familienbild vermittelt, in dem die Mutter ohne Schwierigkeiten ihrem Beruf nachkommt und der Vater wie selbstverständlich für die gemeinsame Tochter sorgt.[10] Das Ende der Erzählung ist uneingeschränkt positiv und zwar auch in Bezug auf die Mutterfigur selbst; in der Schlusssequenz feiern alle gemeinsam das Osterfest und „Mama und Papa haben ihre besten Freunde eingeladen." (Ebd., 245)

10 Ob und inwieweit dieses Familienbild tatsächlichen gesellschaftlichen Gegebenheiten entspricht, kann und soll in diesem Beitrag nicht untersucht werden. Relevant ist hier lediglich die Tatsache, dass dieses Mutterbild als ein ‚Idealbild' dargestellt wird.

2.2. Die vorübergehende und nicht-intentionale Abwesenheit in Marjaleena Lembckes *Die Füchse von Andorra*[11]: „Aber ihr Schweigen war in der letzten Zeit anders".

2.2.1. Histoire und Discours

Die zehnjährige Ich-Erzählerin Sophie ist ein Vierling; ihre Geschwister Felix, Jonathan und Frederike sind nur Minuten jünger als sie. Für die Kinder steht eine große Veränderung an: Sie besuchen gerade die vierte Klasse der Grundschule, im neuen Schuljahr werden sie auf verschiedene Schulen beziehungsweise in verschiedene Klassen gehen.

Sophies Vater ist ein lebenslustiger Mann, der in seiner Freizeit Latein lernt und den Kindern viele Geschichten erzählt. Die Mutter ist anders: Sie ist schweigsamer, sorgenvoller – und sie zieht sich immer mehr von ihrer Familie zurück. Die beginnenden Anzeichen einer Depression werden von den Kindern zwar bemerkt, jedoch nicht verstanden. So sagt Sophie ihrem Bruder Jonathan: „Mama ist traurig" (Lembcke 2010, 38), kommt dann aber zu dem (falschen) Schluss: „Mama ist unseretwegen traurig." (Ebd.) Die beiden beschließen, die Eltern zu belauschen, um den Grund für die Traurigkeit der Mutter herauszufinden. Durch Zufall hört Frederike dann ein Gespräch des Vaters mit einem Freund mit: „‚Worüber reden Nils und Papa?', fragte ich. ‚Weiß nicht. Nichts Besonderes, glaube ich. Nur über die Füchse von Andorra.'" (Ebd., 40)[12]

Die Schlussfolgerung der Kinder, der Sommerurlaub der Familie ginge nach Andorra, erweist sich hingegen als falsch – gemeinsam mit der Tante fahren sie nach Finnland. Kurzfristig scheint es der Mutter besser zu gehen. Dennoch: Die Sorgen der Mutter bleiben, und nach der Heimkehr nach Deutschland zieht sie sich immer weiter zurück. Die ganze Familie leidet unter der Situation, und schließlich interveniert die Tante. Sie bringt die Mutter in eine psychiatrische Klinik und erklärt auch den Kindern, was mit ihrer Mutter geschieht. Als Sophie ihre Mutter in der Klinik besucht, ist sie zwar (noch) nicht gesund, doch auf dem Weg der Besserung. Am Ende der Erzählung gibt Sophie eine Alltagssituation wieder, die sich beinahe zwei Jahre später abspielt, und in der die Mutter am Familienleben partizipiert und ausgelassen und fröhlich erscheint.

11 Marjaleena Lembckes *Die Füchse von Andorra* erschien 2010 bei Nagel & Kimche. Der Roman umfasst 128 Seiten und wird vom Verlag für Kinder ab neun Jahren empfohlen.

12 Später klärt sich auf, dass der Vater in Zusammenhang mit dem Thema Depression von der „Büchse der Pandora" (Lembcke 2010, 103) gesprochen hatte.

Das gesamte Geschehen kreist um das allgegenwärtige Thema der Depression. Insbesondere die Auswirkungen der Krankheit der Mutter auf das Leben der Kinder sind von zentraler Bedeutung. Die gewählte Ich-Perspektivierung durch die Erzählerin Sophie konstituiert dabei eine Erzählsituation, die sehr nah am kindlichen Blick orientiert ist. Dass es sich bei der Abwesenheit, der Traurigkeit sowie der Müdigkeit der Mutter um Symptome einer Depression handelt, erschließt sich der Erzählerin nicht, das Verhalten der Mutter bleibt für sie lange unerklärlich, auch wenn sie sich oft bemüht, eine Erklärung zu finden. Sophie erzählt ihre Geschichte aus der Rückschau mit einem zeitlichen Abstand von etwa zwei Jahren. Diese Konstruktion generiert eine für die Leserinnen und Leser entlastende Distanz zu dem belastenden Thema. Gelegentlich flicht die Erzählerin zukunftsgewisse Prolepsen ein, die zwar auf die inzwischen gereifte Disposition der späteren Erzählerin zeigen, jedoch keinen Hinweis auf einen positiven Ausgang geben.

2.2.2. Die kranke Mutter: temporäre und nicht-intentionale Abwesenheit

Sophie beginnt ihre Erzählung mit den Worten: „Es regnete. Mutter hatte vergessen, den Teppich vom Balkon zu nehmen." (Lembcke 2010, 7) und gibt so bereits einen ersten Hinweis auf eine ‚Fehlhandlung' der Mutter. Anfangs gelten Sophies Gedanken und Bemühungen dann aber eher ihren Kontaktversuchen zu einer Klassenkameradin – die Mutter scheint zunächst nur am Rande von Bedeutung. Wenn Sophie von ihr erzählt, geschieht dies anfangs oft in der Erfüllung elterlicher Pflichten: wie sie Essen zubereitet (vgl. ebd., 11) oder wie sie die Kinder ins Bett schickt (vgl. ebd., 14), wie sie die Kinder vor der Schule weckt (vgl. ebd., 27) oder nach der Schule mit dem Mittagessen wartet (vgl. ebd., 28). Eng verknüpft mit den Mutterpflichten werden auch die mütterlichen Sorgen im Laufe der Erzählung immer wieder erwähnt (vgl. ebd., 24, 36 u. ö.). Es finden sich dann aber wiederholt auch Signale, die auf die psychische Konstitution der Mutter hinweisen. Als Sophie die Mutter auf den durchnässten Teppich anspricht, reagiert diese verhalten: „Sie sah mich an, als verstünde sie nicht, wovon ich redete. Sie sah mich so an, als wüsste sie nicht einmal, wer ich bin." (Ebd., 8) Mehrfach hebt die Erzählerin in der Folge den abwesenden Blick der Mutter hervor (vgl. ebd., 18, 37, 46). Neben dieser ‚Abwesenheit' sind es auch Traurigkeit, Müdigkeit und Appetitlosigkeit, die den Alltag der Mutter zunehmend bestimmen (ebd., 60). Die Belastung wird für die gesamte Familie spürbar: „Und Fragen, die man stellen möchte, stellt man auch nicht. Sonst hätte ich Mutter gefragt, warum sie so müde war, dass sie manchmal noch vor uns ins Bett ging." (Ebd., 34)

Gerade durch die gegensätzliche Konzeption der beiden Elternfiguren wird die Passivität der Mutter bemerkbar. Sie wird als ängstlich und pessimistisch be-

schrieben, während der Vater als optimistischer Träumer dargestellt wird (vgl. Lembcke 2010, 18). Zu anfangs noch impliziten erzählerischen Hinweisen auf die Depression der Mutter kommen zunehmend explizite Erzähleraussagen. Das vierte Kapitel endet mit einer aufschlussreichen Prolepse: „Wir haben Mutter geliebt, auch wenn wir sie nicht immer verstanden haben damals, als sie uns noch nichts erzählt, nichts über ihre Krankheit gesagt hatte." (Ebd., 33)

Hier wird nun, wenngleich ‚nur' in der Rückschau, ganz konkret von Krankheit gesprochen. Bei einem Besuch der Tante spricht diese die Mutter auf ihr Befinden an: „Dann sah sie unsere Mutter forschend an und fragte: ‚Wie geht es dir jetzt? Hast du die Pillen genommen? Helfen sie?' Mutter zuckte die Schultern." (Ebd., 46) Schließlich ist es aber der Vater, der den Kindern die Verfassung der Mutter erklärt, und der dabei erstmals das Wort „Depressionen" (ebd., 103) in den Mund nimmt. Für Sophie bedeutet diese Erklärung fast eine Erlösung, da sie nun versteht, dass sie nicht die Schuld an der Traurigkeit der Mutter trägt.

Die Depression der Mutter ist nicht das einzige, aber das hervorstechendste Charakteristikum der Mutterfigur. Beinahe ‚nebenbei' erfährt man noch weitere Facetten: Sie ist eine intelligente und durchaus gebildete Frau, die sogar Latein spricht (vgl. ebd., 29). Diese Figurenmerkmale werden jedoch durch die Krankheit überschattet: So musste sie ihr Studium wegen einer früheren depressiven Episode abbrechen (vgl. ebd., 103) und kann ihren Beruf als Nachhilfelehrerin schließlich nicht mehr ausüben (vgl. ebd., 105). Wie die Mutter in Parrs Roman *Sommersprossen auf den Knien* bleibt auch die Mutter in *Die Füchse von Andorra* namenlos.

Auch wenn die Mutter in *Die Füchse von Andorra* aufgrund ihrer Krankheit nicht ‚funktioniert' und von ihrer Mutterrolle zunehmend überfordert ist, wird sie doch zu keinem Zeitpunkt negativ gezeichnet. Im Gegenteil: Sie wird als eine sehr fürsorgliche Mutter dargestellt, die sich Sorgen um ihre vier Kinder macht. Dass auch ihre Kinder unter ihrer Depression leiden, tut ihr leid:

> Als ich einmal nach der Schule die Arme um sie schlang, sie drückte und flüsterte: „Ich habe dich lieb", drückte sie mich auch, küsste mich auf den Kopf und flüsterte in meine Haare: „Verzeih mir!" „Was denn?", fragte ich. „Alles. Dass ich so bin, wie ich bin" […]. (Ebd., 106)

Die vier Kinder lieben ihre Mutter innig: „Mutter war wie ein ruhiger, vertrauter Ort. Dort war es nicht spannend, aber wir fühlten uns geschützt." (Ebd., 29) Auch in ihrem Verhalten zeigt sich eine enge Bindung zwischen Mutter und Tochter: „‚Mama', sagte ich und schlang die Arme um sie. ‚Was hast du?'" (Ebd., 37) Die oben bereits zitierte Prolepse führt sich folgendermaßen fort:

> Wir haben Mutter geliebt, auch wenn wir sie nicht immer verstanden haben damals, als sie uns noch nichts erzählt, nichts über ihre Krankheit gesagt hatte. Und später haben wir sie verstanden, weil wir sie liebten. (Ebd., 33)

Am Ende wird von einer alltäglichen Situation erzählt, die sich zwei Jahre später zuträgt. Die Mutter nimmt am Familienleben teil, ist fröhlich und aufgeschlossen. Der letzte Satz signalisiert nicht nur das Ende der Erzählung, sondern auch das Ende aller durch die vorhergehende Depression ausgelösten Probleme und Ängste:

> Das Telefon klingelte. Mutter nahm ab. Wir erkannten nicht, mit wem sie sprach, aber sie lachte. Es war ein fröhliches Lachen. Wir stiegen die Treppe hoch und gingen in unsere Zimmer, zu unseren eigenen Träumen. (Lembcke 2010, 127)

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die Mutter der Erzählerin in *Die Füchse von Andorra* eine intelligente und sensible Frau ist, die unter Depressionen leidet. Ihre Abwesenheit kann als temporär und nicht-intentional beschrieben werden. Sie manifestiert sich zunächst auf psychischer Ebene; die Mutter erscheint den Kindern als nicht mehr ‚greifbar'. Schließlich ist die Mutter dann auch physisch abwesend, als sie in eine Klinik eingewiesen wird. Am Ende der Erzählung ist die Mutter jedoch wieder da, und es wird ein uneingeschränkt positiver Blick der Zukunft vermittelt. Die Funktion der mütterlichen Abwesenheit in *Die Füchse von Andorra* ist hauptsächlich mimetisch begründet – Lembcke zeigt die Auswirkungen der mütterlichen Depression auf das gesamte Familiensystem. Durch die Hervorhebung der Nicht-Intentionalität, den ‚liebevollen' Ton der Erzählerin sowie die positive Schlussgestaltung wird wiederum ein uneingeschränkt positiver Blick auf die Mutterfigur generiert.

2.3. Die endgültige und nicht-intentionale Abwesenheit der Mutter in John Newmans Roman *Anni*[13]: „Montag – 149 Tage, seit Mami tot ist"

2.3.1. Histoire und Discours

Anni lebt mit ihren großen Geschwistern Sally und Conor und ihrem Vater in einem Haus in England. Seit vor etwa einem halben Jahr die Mutter bei einem Verkehrsunfall ums Leben gekommen ist, ist in der Familie nichts mehr, wie es vorher war. Der Vater ‚versinkt' in seiner Trauer und kümmert sich nicht um die Kinder, die tageweise bei ihren Großeltern und ihren Tanten untergebracht werden. Anni macht keine Hausaufgaben, kommt immer zu spät zur Schule und hat keine saubere Kleidung, die sie anziehen kann. Ihr Bruder spielt bis nachts auf seinem Schlagzeug und ihre Schwester stiehlt Süßigkeiten im naheliegenden Gemischtwarenladen.

13 Der Roman wurde 2010 unter dem Originaltitel *Mimi* bei Walker Books in London veröffentlicht. Die deutsche Übersetzung erschien 2011 im Fischer Verlag. Der Roman umfasst 239 Seiten und wird vom Verlag für Kinder ab acht Jahren empfohlen.

Erst als Anni eine neue Lehrerin bekommt, ändert sich die Situation. Frau Hardy, die Neue, ist nicht mehr so nachsichtig wie es die vorherige Lehrerin gewesen ist, sie fragt nach, warum Anni zu spät kommt, warum sie keine Hausaufgaben gemacht hat. Bei einem Zahnarztbesuch wird der Zustand der Vernachlässigung der Kinder noch deutlicher sichtbar, und der Vater ‚erwacht' aus seiner Starre; er beginnt, sich wieder um die Kinder zu kümmern. Als dann aber eines Abends die Gemischtwarenhändlerin den Vater über Sallys Diebstähle informiert, läuft Sally weg und die gesamte Familie befindet sich erneut im Ausnahmezustand. Einen Tag später kehrt das Kind jedoch zurück, und die Familienmitglieder sind erleichtert. Sechs Monate später hat sich die Familie wieder ‚zusammengerauft' – und alle freuen sich auf die bevorstehende Hochzeit einer Tante.

In Newmans Roman geht es vor allem um den Verlust der Mutter und den Umgang der Familie mit der Trauer. Die Familienmitglieder sind anfangs haltlos, agieren alleine und kommunizieren kaum miteinander. Nach und nach gelingt es den Familienmitgliedern, wieder eine Gemeinschaft zu bilden und zueinander zurückzufinden. Die Geschichte wird von Anni in der Ich-Perspektive und in Tagebuchform erzählt. Sporadisch finden sich unter den Kapitelnummern Überschriften: Das Kind zählt die Tage seit dem Unfall der Mutter. So beginnt das erste Kapitel mit der Überschrift „*Montag – 149 Tage seit Mami tot ist*" (Newman 2011; Hervorhebung im Original); der letzte ‚Eintrag' des ersten Romanteils ist mit „*Donnerstag – 159 Tage*" (ebd., 150; Hervorhebung im Original) überschrieben. Im zweiten Romanteil, in dem die familiäre Situation „*Sechs Monate später*" (ebd., 195; Hervorhebung im Original) geschildert wird, ändert sich Annis Zeitrechnung. Nun schaut sie nach vorne – hin zur Hochzeit der Tante: „*Donnerstag, den 22. September – noch 2 Tage*" (ebd., 197; Hervorhebung im Original).

2.3.2. Die tote Mutter: endgültige und nicht-intentionale Abwesenheit

Zu Beginn der Erzählung schildert Anni den Alltag der Familie. Wiederholt verweist sie dabei auf den Tod der Mutter: „Sally redet kaum noch mit mir, seit Mama tot ist" (ebd., 18), „[e]s war das erste Mal, dass ich ihn lachen hörte, seit Mami tot ist" (ebd., 60). Der Zeitpunkt des Todes der Mutter markiert den Nullpunkt in Annis Leben.

Auffällig ist dabei, dass sich, trotz vieler solcher Verweise, kaum Informationen über die Figur der Mutter finden. Man erfährt lediglich in einigen kurzen Analepsen, dass Annis Mutter Rose hieß (ebd., 28), dass sie Anni oft bei den Hausaufgaben geholfen (ebd., 123) und sie ins Bett gebracht hat (ebd., 26), dass sie gerne im Garten gearbeitet (ebd., 104) und Tagebuch geführt hat – und dass sie von einem Bus der Linie 82 (ebd., 84) überfahren worden ist, als sie mit dem

Fahrrad unterwegs war. Sie bleibt insgesamt aber kaum determiniert und manifestiert sich innerhalb der Erzählung eher als Sehnsuchtsfigur des Kindes. Auf diese Art und Weise wiederum scheint sie allgegenwärtig, was in den repetitiven Verweisen auf die seit dem Unfall vergangene Zeit immer wieder deutlich wird.

Das Fehlen der Mutter wird aber vor allem dadurch besonders deutlich, dass die Familie nun nicht mehr funktioniert. Neben dem völligen Zusammenbruch der familiären Versorgung (Das Haus versinkt im Chaos [vgl. Newman 2011, 25], es gibt jeden Tag Tiefkühlpizza [vgl. ebd., 23] und die Kinder putzen sich nicht mehr die Zähne [vgl. ebd., 89]) werden vor allem die emotionalen Bedürfnisse der Kinder nicht befriedigt, sie wirken zunehmend völlig haltlos. Entsprechend konsequent erscheint auch die Unterdeterminiertheit der Mutterfigur: Die kindliche Erzählerin vermisst nicht die Figur Rose – sondern sie sehnt sich (verständlicherweise) nach ihrer Mutter. Relevant ist hier auch der Kontrast der mütterlichen und der väterlichen Abwesenheit: Anders als die Mutter ist Annis Vater zwar physisch da, aber durch seine Geistesabwesenheit auch verantwortlich für die Verwahrlosung der Kinder. Erst als er einen Weg aus der Trauer findet, ändert sich Annis Situation.

Nur nebenbei wird klar, dass Anni ein adoptiertes Kind ist. Sie ist chinesischer Abstammung und unterscheidet sich im Aussehen deutlich von ihren Eltern und Geschwistern. An keiner Stelle des Romans zweifelt Anni daran, dass Rose ihre ‚richtige' Mutter gewesen ist. Dennoch sieht sie sich wiederholt den Hänseleien einer Mitschülerin ausgesetzt, und als diese ihr schließlich sagt: „Es war ja nicht mal deine richtige Mutter, oder?" (ebd., 188), verteidigt sich Anni zum ersten Mal. Sie entgegnet: „[W]enn du jemals wieder eine Gemeinheit über mich oder meine Mutter oder meine Freundin sagst, bringe ich dich um!" (Ebd., 190) Hier, so wie an vielen anderen Stellen des Romans zeigt sich, wie wichtig dem Kind seine Mutter nach wie vor ist – und es manifestiert sich zugleich auf diese Weise ein uneingeschränkt positiver erzählerischer Blick.

Das Erzählende wird durch Anni sehr positiv gestaltet, was auch dem Erzählaufbau entspricht, denn die Familie muss aus einer stagnierten Anfangssituation herausfinden, was ihr schließlich auch gelingt.

> Ich habe mir die Zähne geputzt, volle drei Minuten lang … okay, vielleicht nicht ganz … und bin dann unter meine Decke gekrochen. Socky hat schon geschlafen und deshalb wollte ich ihn nicht stören, aber ich habe Mamis Foto erzählt, dass es ein wunderschöner Tag gewesen war. Dann hab ich ihr noch eine gute Nacht gewünscht, und irgendwie hatte ich das Gefühl, dass sie tatsächlich bei mir war. Und beim Einschlafen hörte ich die Band in der Ferne den Song „O wie schön ist die Welt" spielen. (Ebd., 236 f.)

Diese Sequenz nimmt einige Handlungselemente wieder auf, die während des Romans zuvor in ‚problematischen' Kontexten relevant waren, und führt sie ins

Positive. Im Gegensatz zu dem den Roman wie ein roter Faden durchziehenden Motiv des mütterlichen Fehlens scheint die Mutter nun erstmals ‚da' zu sein.

Zusammenfassend lässt sich die Abwesenheit der Mutter in *Anni* als endgültig und nicht-intentional beschreiben. Sie manifestiert sich vor allem in der Sehnsucht des Kindes, dessen ‚neuer' Alltag sich seit dem Tod der Mutter durch Vernachlässigung auszeichnet. Am Erzählende löst sich diese Situation jedoch auf, und die Familie findet einen neuen Weg des Zusammenlebens. Wie in *Die Füchse von Andorra* hat die mütterliche Abwesenheit eine mimetische Funktion – Newman zeigt die Auswirkungen, die der Verlust der Mutter auf die Familie hat. Der erzählerische Blick des Kindes auf die Mutter ist dabei durchweg positiv.

2.4. Die dauerhafte und intentionale Abwesenheit der Mutter in Peter Härtlings *Paul das Hauskind*[14]: „Meine Mama will sowieso in New York bleiben"

2.4.1. Histoire und Discours

Der zwölfjährige Paul hat es nicht leicht: Seine Mutter arbeitet seit einiger Zeit in New York und auch sein Vater fährt immer wieder auf Geschäftsreise. Das Kind lassen die Eltern alleine zu Hause, und die Nachbarin, Frau Kamenz, passt auf den Jungen auf. Paul ist keinesfalls zufrieden mit der Situation, und auch seine schulischen Leistungen lassen zunehmend nach. Doch Paul lebt in einem großen Haus mit einer sehr bunten Hausgemeinschaft – und die verschiedenen Mieter nehmen sich zunehmend des Jungen an. Als Frau Kamenz dann ins Krankenhaus muss, wird Paul kurzerhand im Haus ‚herumgereicht', immer findet sich jemand, der sich um das Kind kümmert. Insbesondere der rüstige Dr. Schwarzhaupt übernimmt die Verantwortung für den Jungen. Doch Paul vermisst seine Eltern. Bald ist klar, dass sich die Eltern scheiden lassen. Der Vater wird depressiv; er erträgt die Situation nicht und weist sich selbst in eine Klinik ein. Von der Mutter hört Paul wenig, sie schreibt allenfalls gelegentlich eine E-Mail und ist nicht für den Jungen da. So lebt der Junge in einer höchst ambivalenten Situation: auf der einen Seite in liebevoller Obhut der gesamten Hausgemeinschaft, auf der anderen Seite vernachlässigt von den Eltern und voller Sehnsucht nach der weit entfernten Mutter. Schließlich begehen alle Bewohner des Hauses zusammen mit Paul dessen Geburtstagsfeier – und auch Pauls Vater ist wieder aus der Klinik zurück. Die Mutter erscheint mit Verspätung am Tag darauf: In einem Hotel trifft sie

---

14 *Paul das Hauskind* ist 2010 im Verlag Beltz & Gelberg erschienen. Der Roman hat 182 Seiten und wird vom Verlag für Kinder ab 11 Jahren empfohlen.

sich mit ihrem Sohn. Auf seine Frage, warum sie sich nicht um ihn kümmere, antwortet sie: „Du weißt, dass ich oft verreist bin, mich nicht um dich kümmern könnte.“ (Härtling 2010, 181) Dem Jungen ist das zu viel, er verlässt sie und geht mit Dr. Schwarzhaupt „nach Hause ins Haus“ (ebd., 182).

Die wichtigsten Themen dieses Kinderromans sind Familie im Allgemeinen und elterliche Verantwortung im Besonderen. Auch die sehr fürsorgliche Hausgemeinschaft kann das Fehlen der Eltern – insbesondere das der Mutter – nicht auffangen.

Paul das Hauskind wird von einem heterodiegetischen Erzähler erzählt, der nahezu durchgehend an die Wahrnehmung des Protagonisten gebunden ist. Durch diese Darstellung erfährt man viel über Pauls Gefühle, die Beweggründe und Gefühle der Mutter bleiben jedoch außerhalb seiner Wahrnehmung und sind nur punktuell und minimal erkennbar.

2.4.2. Die vernachlässigende Mutter: endgültige und intentionale Abwesenheit

Über die Figur der Mutter erfährt man explizit nur sehr wenig: Sie arbeitet in New York (vgl. ebd., 11) und ist eine gut aussehende Frau (vgl. ebd., 179) mit einer „dunklen, rauen Stimme“ (ebd., 143). Ihre Karriere ist ihr sehr wichtig und sie lebt in Trennung von ihrem Mann. Gelegentlich schreibt sie ihrem Sohn Emails, diese sind sehr kurz und wenig emotional gehalten:

> Hallo, mein Paul! New York ist eine tolle Stadt. Sie würde dir bestimmt gefallen, obwohl es keine Stadt für Kinder ist. Wahrscheinlich hat dir Rudi schon gesagt, dass ich noch längere Zeit bleiben muss. Die Arbeit macht mir Spaß. Ich hoffe sehr, du kommst ohne mich zurecht. Ein Kuss von Deiner Mama. (Ebd., 39 f.)

Gleich im zweiten Satz schränkt sie ein, dass New York wohl nicht für Paul geeignet sei, und signalisiert so Ablehnung ihm gegenüber. Paul leidet sehr unter ihrem Fehlen, und er wird zusehends wütender. Im ersten von zwei Telefonaten, die sie mit ihm führt, zeigt sich die Mutter wenig einfühlsam und sagt: „Es geht nicht anders. Aber wir werden auf jeden Fall für dich da sein, wir beide. Du sollst nicht unter unserer Trennung leiden.“ (Ebd., 62) In Anbetracht der Situation des Jungen ist diese Aussage nahezu unverschämt. Als sie dann auch trotz Ankündigung nicht zu seiner Geburtstagsfeier erscheint und auch das falsche Geschenk schickt, ist die Enttäuschung des Jungen besonders groß. Immer wieder wird Paul von ihr enttäuscht, aber schließlich ist er es, der seine Mutter verlässt, nachdem sie ihn bei ihrem Treffen wieder vor den Kopf gestoßen hat: „Du weißt, dass ich oft verreist bin, mich nicht um dich kümmern könnte.“ (Ebd., 181) Paul rennt aus dem Hotelzimmer und wartet draußen auf Doktor Schwarzhaupt. „‚Nach Hause?‘,

fragte Paul und Doktor Adam gab gleich die richtige Antwort: ‚Gehen wir nach Hause ins Haus.' ‚Ja', sagte er, ‚und mein Papa gehört dazu.'" (Härtling 2010, 182)

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Mutter des Protagonisten in *Paul das Hauskind* nur sehr wenig determiniert ist, und ihre Abwesenheit als dauerhaft und intentional beschrieben werden kann. Lediglich am Ende der Erzählung ist sie da – um ihrem Sohn zu sagen, dass der Vater das Sorgerecht für ihn bekommen wird. Trotz der sich am Ende abzeichnenden Endgültigkeit ihrer Abwesenheit ist das Ende insofern positiv, als dass Paul in die Geborgenheit der Hausgemeinschaft und die Obhut seines nun genesenden Vaters zurückkehren kann. Durch die enge Bindung der Erzählperspektive an Pauls Wahrnehmung erfährt man nichts über die Beweggründe und Gefühle der Mutter – zugleich jedoch wird eine erhebliche Verletzung des Jungen durch die Handlungen der Mutter manifest. Auch der mütterlichen Abwesenheit in *Paul das Hauskind* kommt eine unübersehbare gesellschaftskritische Funktion zu: Die Mutter agiert sehr egoistisch und im Zuge der Scheidung wird das Kind von den Eltern vernachlässigt. Die nicht-intentionale Abwesenheit des Vaters ist im Gegensatz zum Verhalten der Mutter nachvollziehbarer und weniger negativ gestaltet. Wie auch die Mütter der Protagonistinnen in *Sommersprossen* auf den Knien und *Die Füchse von Andorra* bleibt die Mutter in *Paul das Hauskind* namenlos.

3. Fazit

Untersucht wurden vier aktuelle Kinderromane mit abwesenden Mutterfiguren, deren jeweilige Abwesenheit sich hinsichtlich Dauer und Intentionalität jedoch grundlegend unterscheidet: ein Roman mit temporärer und intentionaler Abwesenheit (*Sommersprossen auf den Knien*), ein Roman mit temporärer und nicht-intentionaler Abwesenheit (*Die Füchse von Andorra*), ein Roman mit endgültiger und intentionaler Abwesenheit (*Paul das Hauskind*) und ein Roman mit endgültiger und nicht-intentionaler Abwesenheit (*Anni*). Als wichtig stellt sich die jeweilige Schlussgestaltung heraus. Besonders im Hinblick auf ein potentielles Erzählerurteil bezüglich der mütterlichen Abwesenheit ist sie von hoher Bedeutung – nur in Paul das Hauskind zeigt sich ein durchgängig negatives Mutterbild, wobei dies ebenfalls der Schlussgestaltung des Romans entspricht. Weiterhin zeigt sich bei den vier untersuchten Romanen eine Unabhängigkeit der erzählerischen Bewertung von der Figurenkonzeption. Drei von vier Werken liefern sehr wenig determinierte Mutterfiguren, lediglich die Mutter in *Die Füchse von Andorra* wird als Individuum ausgestaltet – und nur von der Mutter in *Anni* erfährt man den Namen. Dennoch: In allen vier Romanen ist die Figur der Mutter von hoher Bedeutung für die jeweilige Erzählung, ihre Abwesenheit hat für alle Kinder ein

hohes Gewicht. Die Funktion der mütterlichen Abwesenheit ist damit in allen vier Fällen zunächst als intern und mimetisch zu bezeichnen. Sowohl in *Sommersprossen auf den Knien* wie auch in *Paul das Hauskind* kommt zu dieser internen Funktion jedoch eine externe, gesellschaftskritische Funktion hinzu: In beiden Romanen wird am Fehlen der Mutter zugleich ein gesellschaftliches Phänomen aufgezeigt – und durch die jeweilige Erzählinstanz bewertet. Insgesamt ergibt sich für die vier untersuchten Werke ein insgesamt durchaus komplexes Bild mütterlicher Abwesenheit, und es ist bezeichnend, dass allein im Fall einer intentional und endgültig abwesenden Mutter, also einer Mutter, die sich absolut und willentlich von ihrem Kind abwendet, ein negatives Mutterbild gezeichnet wird.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Baisch, Milena: Anton taucht ab. [Ill.: Elke Kusche.] Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg 2010.

Boie, Kisten: Mit Kindern redet ja keiner. Hamburg: Oetinger 1990.

Boie, Kirsten: Man darf mit dem Glück nicht drängelig sein. Stempelbilder von Jutta Bauer. Hamburg: Oetinger 1997.

Boie, Kirsten: Nella Propella. Zeichnungen von Silke Brix-Henker. Hamburg: Oetinger 1994.

Härtling, Peter: Das war der Hirbel. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg 1973.

Härtling, Peter: Jette. Roman für Kinder. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg 1995.

Härtling, Peter: Paul das Hauskind. Roman für Kinder. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg 2010.

Hein, Christoph: Mama ist gegangen. Roman für Kinder. Mit Vignetten von Rotraut Susanne Berner. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg 2003.

Kästner, Erich: Das doppelte Lottchen. Illustrationen von Walter Trier. Sonderausg. Hamburg: Dressler 2000. – EA: Zürich: Atrium-Verl. 1949.

Kästner, Erich: Pünktchen und Anton. Illustrationen von Walter Trier. Ungekürzte Ausg., Sonderausg. München: Dt. Taschenbuch-Verl. 2002. – EA: Berlin: Williams 1931.

Lagercrantz, Rose: Mein glückliches Leben. Aus dem Schwed. von Angelika Kutsch. Mit Ill. von Eva Eriksson. Frankfurt a. M.: Moritz-Verl. 2011.

Lembcke, Marjaleena: Die Füchse von Andorra. München: Nagel & Kimche 2010.

Newman, John: Anni. Aus dem Engl. von Anne Braun. Mit Vignetten von Heike Herold. Frankfurt a. M.: Fischer Schatzinsel 2011.

Nöstlinger, Christine: Als mein Vater die Mutter der Anna Lachs heiraten wollte. Hamburg: Oetinger 2013.

Opel-Götz, Susann: Außerirdisch ist woanders. Hamburg: Oetinger 2012.

Parr, Maria: Sommersprossen auf den Knien. Mit Ill. von Heike Herold. Aus dem Norweg. von Christel Hildebrandt Hamburg: Dressler 2010.

Richter, Jutta: Hechtsommer. München: Hanser 2004.

Schmitz, Jowi: Olivia. Manchmal kommt das Glück von ganz allein. Aus dem Niederländ. von Bettina Bach. Mit Ill. von Eva Schöffmann-Davidov. München: Hanser 2012.

Spyri, Johanna: Heidis Lehr- und Wanderjahre. 2. Aufl. Würzburg: Arena 1997 (Arena Kinderbuch-Klassiker). – EA u.d.T.: Heidis Lehr- und Wanderjahre. Eine Geschichte für Kinder und auch für Solche, welche die Kinder lieb haben. Gotha: Perthes 1880.

Steinhöfel, Andreas: Rico, Oskar und die Tieferschatten. Mit Bildern von Peter Schössow. Hamburg: Carlsen 2008.

Wölfel, Ursula: Das Miststück. In: Dies.: Die grauen und die grünen Felder. Wahre Geschichten. Mülheim a.d. Ruhr: Anrich 1970, 79–86.

Sekundärliteratur

Armbröster-Groh, Elvira: Der moderne realistische Kinderroman. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1997.

Daubert, Hannelore: Moderne Kinderromane. In: Günter Lange (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, 87–105.

Frickel, Daniela: Periphere Personen im Zentrum – Mütter am Rande. In: 1000 und 1 Buch. Das Magazin für Kinder- und Jugendliteratur (2011), H. 4, 14–19.

Kliewer, Annette: „Erwachsene kannst du vergessen!“ Abwesende Eltern und kompetente Kinder im aktuellen Jugendbuch. In: interjuli. Internationale Kinder- und Jugendliteraturforschung (2012), H. 2, 6–21.

Minges, Britta: Patchworkfamilien in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Innsbruck [u. a.]: StudienVerlag 2013.

Stenzel, Gudrun: Kindheitstraum und Kindheitsalptraum. In: Gottfried Mergner/ Peter Gottwald/Maria Balg (Hrsg.): Liebe Mutter – böse Mutter: angstmachende Mutterbilder im Kinder- und Jugendbuch; Katalog zur Ausstellung im Rahmen der 15. Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse 1989 im Stadtmuseum Oldenburg. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität 1991, 59–75.

Thomas Mayerhofer (Bonn)

Zwischen Allmacht und Ohnmacht – ein Versuch über die Darstellung von Ritualen als Strategien männlicher Adoleszenz

Diese Jugendlichen! Sie hängen sinnlos herum, sie betrinken sich sinnlos oder spielen sinnlose Computerspiele! Sinnlos? Unter Gesichtspunkten von Moral, von Leistung und Produktivität zweifellos – unterstellt man scheinbar sinnlosem Verhalten der Heranwachsenden(gruppen) jedoch einen gewissen Ritualcharakter, erscheinen sie plötzlich subjektiv bedeutsam, psychisch funktional und insofern durchaus sinnvoll.

In diesem Beitrag soll am Beispiel von zwei männlichen Protagonisten aktueller Adoleszenzromane – *Es bringen* (2014) von Verena Güntner und *Hikikomori* (2012) von Kevin Kuhn – aufgezeigt werden, inwiefern die Analyse von Ritualen bzw. ritualisierten Handlungen zur Analyse der Figurendarstellung beitragen kann, d. h. wie Rituale die Darstellung unterschiedlicher Adoleszenzverläufe begleiten und spiegeln.

Die Analyse der Figuren geht daher folgenden Leitfragen nach: Welche Formen von Ritualen werden dargestellt? Was leisten diese Rituale für den jeweiligen Protagonisten? Wirken sie progressiv oder regressiv auf die Dynamisierung der Figur? Wie wirken Dynamisierungsprozesse der Figur sich umgekehrt auf ihr Verhältnis zu ihren Ritualen aus?

Bei den ausgewählten Texten handelt es sich um zwei avancierte deutschsprachige Romane dieser Dekade die, wie nachfolgend kurz aufgezeigt werden soll, unter dem Begriff des Adoleszenzromans zu fassen sind. Adoleszenz fungiert als Sammelbegriff aller psychischen, physiologischen und sozialen Veränderungen im Zusammenhang mit dem Erwachsenwerden und bezeichnet insofern ein „psychosoziales Phänomen […] moderner Gesellschaften“ (Weinkauff/Glasenapp 2014, 127 f.). Anders als die Pubertät mit ihren körperlichen Veränderungen lässt sich Adoleszenz altermäßig nicht pauschal festlegen bzw. eingrenzen. In unserer gegenwärtigen Gesellschaft mit ihren langen Ausbildungszeiten und ihrem spezifischen Verständnis von Kindheit und Jugend erstreckt sich dieses „psychosoziale Moratorium“ (ebd.) teilweise bis weit ins dritte Lebensjahrzehnt hinein. Neben dieser „Destandardisierung bzw. Entstrukturierung der Jugendphase“ hat sich Adoleszenz stark individualisiert. Christian Bittner fasst die darin begründeten Herausforderungen in Anlehnung an Zimmermann wie folgt zusammen: Die „größere Vielfalt der Optionen“ bringe

> Entscheidungszwänge mit sich, die bei Jugendlichen zur Verunsicherung führen könnten. Durch Individualisierungsschübe finde keine einheitliche Abfolge von Entwicklungsaufgaben statt, eine standardisierte ‚Normalbiographie' sei nicht gewährleistet. Stattdessen kommt es zur Biographisierung, d. h. dass die eigene Biographie selbst gestaltet werden müsste. […] Verlängerte Schul- und Ausbildungszeiten seien gekoppelt an ökonomische Abhängigkeit von den Eltern bei gleichzeitiger Eigenständigkeit in anderen Lebensbereichen. (Bittner 2012, 32 f.)

Diese Veränderungen bedingen auch die Adoleszenzverläufe bzw. -krisen der Protagonisten Till (*Hikikomori*) und Louis (*Es bringen*), die ca. 18 bzw. 16 Jahre alt sind.

Auf inhaltlicher bzw. thematischer und narrativer Ebene tragen die beiden ausgewählten Romane Merkmale des Adoleszenzromans: Sie sind komplexe, teils radikal anmutende „Selbstfindungsprozesse der Protagonisten" unter „Bezugnahme auf die jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten" unter „Integration moderner Erzähltechniken" und „subjektiver Erzählformen". Hinzu kommen – als Kennzeichen der Postmoderne – „ein Spiel mit den herrschenden Normen und Werten", „[l]ustvolle Konsumerlebnisse, u. a. Medien-, nicht negativ sanktionierte Drogen- sowie sexuelle Erfahrungen" und die Darstellung von „sogenannten Verhandlungsfamilien". (Weinkauff/Glasenapp 2014, 132) „Nur sehr am Rande spiel[en] in der gegenwärtigen Adoleszenzliteratur für Jugendliche" dagegen die Themen Beruf und Arbeit eine Rolle, was mit der o.a. Ausdehnung des adoleszenten Moratoriums zusammenhängt.

Typischerweise wird aus dem Leben der Protagonisten nur ein „kleiner Abschnitt […] in einer Situation des Übergangs" dargestellt, die mit einer Identitätskrise einhergeht. (Köbler 2005, 203) Diese Krise hängt mit der Infragestellung des Gewohnten und Gegebenen zusammen und versetzt den Adoleszenten in ein Spannungsfeld „zwischen Omnipotenzphantasien und Einzigartigkeitswünschen einerseits und einer tiefen Unsicherheit andererseits." (Ebd., 204) In diesem Zusammenhang scheint es m. E. produktiv, den soziologischen Ritualbegriff zur Betrachtung heranzuziehen, denn zu den Funktionen und ‚Leistungen' von Ritualen gehört u. a. eben dies: die Empfindung der eigenen Begrenztheit zu kompensieren.

Im Folgenden sollen daher zunächst der Ritualbegriff und dessen Anschlussfähigkeit hinsichtlich einer Analyse von Adoleszenzromanen problematisiert werden, um diese Anschlussfähigkeit dann an zwei Beispielen zu überprüfen und abschließend die Produktivität des hier gewählten Zugriffs auf Literatur zu erörtern.

Der Ritualbegriff und seine Anschlussfähigkeit für die Analyse von Adoleszenzromanen

Der Ritualbegriff ist in unserem alltäglichen Sprachgebrauch schillernd und hinsichtlich seiner Implikationen uneindeutig: Geht es um frühkindliche Bildung,

wird immer wieder betont, dass Kinder Rituale brauchen. Geht es um die katholische Kirche, wird kritisch von den überkommenen Ritualen gesprochen. Ritualmorde können sich in der medialen Öffentlichkeit noch größerer Aufmerksamkeit sicher sein als gewöhnliche Morde. Und was wäre das Weihnachtsfest ohne Rituale? Wenn wir von Ritualen sprechen, assoziieren wir Kontinuität, Verbindlichkeit und einen gewissen ‚heiligen Ernst'. In unsrem Alltag ist ‚Ritual' eine quasisakrale Steigerung der Routine. Die Wurzel liegt im Religiösen:

> Das Ritual ist eine in der institutionellen Religion entstandene kulturelle Form der Gestaltung von Lebensentwürfen. Es wirkt auch in nach-religiösen Lebenskontexten weiter, weil es nicht ein spezifisch religiöses, sondern ein allgemeines subjektiv-biografisches und gesellschaftliches Grundparadox bearbeitet – das Paradox von Endlichkeitserfahrung und Unendlichkeitswunsch. (Bosse 2005, 358)

Dieses Paradox entsteht, wie Hans Bosse ausführt, in der Phase der Adoleszenz durch die Erfahrung der grundsätzlichen eigenen Begrenztheit, die trotz der zunehmenden Unabhängigkeit von äußeren Direktiven bestehen bleibt. (Vgl. ebd.) Erlebt sich das Subjekt als der eigenen Begrenztheit ausgeliefert, d. h. scheint diese weder überwindbar noch kompensierbar, kann sich das dadurch entstehende Ohnmachtsgefühl zur Krise steigern. Auf der Grundlage von Fallstudien und qualitativen Interviews mit Angehörigen von Jugendgruppen bzw. -szenen beschreibt Bosse die Funktion von (säkularisierten) Ritualen:

> Der Sinn des Rituals […] liegt in seinem Vollzug, durch den das Ohnmachtsgefühl in ein Machtgefühl umgewandelt wird, die Erfahrung des Ausgeliefertseins in eine rituelle Erfahrung der eigenen Wirkmächtigkeit. Das Gefühl der Wirkmächtigkeit resultiert aus der Erfahrung, dass sich die eigene Endlichkeit im (gemeinsamen) rituellen Handeln kontrollieren oder beherrschen lässt. (Bosse 2005, 358)

Doch wie kommt diese existentiell bedeutsame Wirkung zustande? Folgt man Bosse, so hat man in jedem Mitglied eine Wir-Repräsentanz anzunehmen, die ähnlich strukturiert ist wie das Selbst:

> In der Wir-Repräsentanz ist genauso das Gemeinsame der Gruppe wie auch das Individuelle ausgedrückt (Ich im Wir). Das Gleiche gilt für das Wir-Gewissen (so sollen wir sein) und das Wir-Ideal (so möchten wir sein), das jeweils eine Ich-Bestimmung enthält (so soll oder möchte ich sein). (Ebd.)

Das Selbst konstituiert sich dabei immer unter Bezug auf die Wir-Repräsentanz, d. h. die Frage „Wer möchte ich sein?" wird zur Frage „Wer möchte ich in dieser Gruppe sein?". Die Gruppe bestätigt sich, ihren Inhalt bzw. Zweck sowie das Selbst jedes einzelnen Mitglieds durch die gemeinsam ermöglichte Erfahrung von (Gestaltungs-)Macht der Gruppe.

Laut Bosse waren junge Männer in den Adoleszenzritualen „der magisch-rituellen Epoche (und weitgehend auch der monotheistischen Hochkulturen der Vormoderne)“ (Bosse 2005, 348) Objekte ritueller Handlungen. Die Rituale dieser Zeit sind häufig durch Trennung von der Gruppe, Erniedrigung des Adoleszenten und Gewalt, die dieser erleiden muss, geprägt. Daraus folgert Bosse, dass diese Rituale die Funktion erfüllen, die Heranwachsenden, welche potentiell die bestehende Ordnung gefährden, in ihre Schranken zu weisen, sie rituell zu vernichten und als integrierter Teil der männlichen Erwachsenengruppe wiederauferstehen zu lassen. Mit der Moderne verändern sich, so Bosse, zwei Dinge grundlegend: Zum einen säkularisieren sich die Rituale, zum anderen wandeln sich die Adoleszenten von Objekten der Rituale zu Subjekten, welche diese selbst gestalten. Dadurch, dass sie zumeist viel weniger durch äußere Zwänge determiniert sind als frühere Generationen, verschärft sich das o.a. Paradox zwischen Allmachtswunsch und Ohnmachtserfahrung, kann doch das Erleben von Ohnmacht bzw. Begrenztheit nicht den äußeren Zwängen zugeschrieben werden, sondern muss als zum Selbst zugehörig bewältigt werden. „Rituale, vor allem in gleichaltrigen Gruppen, erhalten Attraktivität durch die Aussicht, den Begrenzungen der individuellen Existenz zu entkommen, sie zu relativieren oder zu transformieren.“ (Ebd., 350 f.) Als zumindest formal mit den Anderen gleichgestelltes Mitglied der Peer-Group ist der Einzelne also Subjekt und Objekt der Rituale einer Gruppe. Das korrespondiert mit der gängigen Vorstellung, dass Adoleszente in einer Peer-Group nahezu frei von der Kontrolle durch Erwachsene experimentell Entwürfe ihrer Identität erproben können (vgl. King 2013, 229). Allerdings sind auch solche informellen Gleichaltrigengruppen in der Regel nicht völlig egalitär und die „Übergänge zwischen spielerischem und riskantem Austesten von Grenzen und jene zur Devianz oftmals fließend“ (ebd., 230). Insofern haben auch die in Peer-Groups praktizierten Rituale hinsichtlich der Entwicklung der Adoleszenten progressive und regressive Anteile.

Rituale stellen jedoch nicht nur intragenerationelle Bindungen her bzw. dienen im kollektiven Vollzug der Bewältigung adoleszenter Verunsicherungen, sondern spielen insbesondere in intergenerationeller Hinsicht eine bedeutende Rolle, was sich auch in den beiden hier vorzustellenden Romanen zeigen wird:

> In der Moderne, mit ihrer Hervorbringung der Kleinfamilie und ihren potentiellen internen intimen Beziehungen, auch zwischen den Generationen, wird nicht nur die neue Integration des Adoleszenten in die Gesellschaft mit ihren vielfältigen beruflichen, bürgerlichen und politischen Wir-Repräsentanzen komplexer, es tritt auch die Chance und Notwendigkeit einer Ablösung von der kindlichen Familienrepräsentanz, der Aufbau einer nachkindlichen Beziehung zur Herkunftsfamilie und die Chance hinzu, eine eigene Repräsentanz einer eigenen künftigen Familie oder Partnerbeziehung aufzubauen. (Bosse 2005, 353)

Im Vordergrund stehen laut Bosse dabei Aspekte des „Kampfes um Anerkennung, der intergenerationellen Rivalität und vor allem der Trennung oder Ablösung" (Bosse 2005). Dabei lassen sich aus soziologischer Perspektive zwei Ritualtypen unterscheiden, die mit zwei typischen Mustern von Adoleszenzverläufen korrespondieren, wie sie die Soziologie skizziert: dem reflexiven, autonomie-orientierten und dem konventionellen (vgl. ebd., 359). Ersterem entsprechen kreative Rituale, welche die als krisenhaft erlebten, u. U. traumatischen Endlichkeits- und Begrenztheitserfahrungen integrieren und so beherrschbar erscheinen lassen. Letzterem entsprechen Rituale, die auf „eine illusionäre Aufhebung der biografischen Begrenzungen" abzielen. (Ebd.) In beiden Fällen ist nicht davon auszugehen, dass im Ritual eine bewusste Auseinandersetzung mit der Wir-Repräsentanz der Herkunftsfamilie des Adoleszenten stattfindet.

> Die Rituale dienen vielmehr dazu, entweder eine Ersatz- und Gegenwelt für die annullierte Familie zu erschaffen, oder sie fungieren als eine Übergangswelt […]. Diese zeitlich und räumlich begrenzte Übergangswelt kann als sicherer Ort dienen, an dem zum ersten Male ein eigener, kreativer Lebensentwurf ausgebildet werden kann, bei dem der Adoleszente sich als eigener Akteur und das heißt als Subjekt seines Lebensentwurfs ins Spiel bringt. (Ebd.)

Damit kann in der folgenden Analyse der Rituale in den beiden ausgewählten Adoleszenzromanen in intragenerationeller Hinsicht zwischen produktiven und regressiven, in intergenerationeller Hinsicht zwischen kreativen und reaktiven Ritualen unterschieden werden. Um die Produktivität des aus der Soziologie entlehnten Fokus auf die Rituale der Adoleszenten zu überprüfen, wurden zwei Romane ausgewählt, deren Protagonisten sich von ihren sozialen und familiären Bedingungen sowie von ihrem Charakter her deutlich unterscheiden und die stark divergierende Formen von Ritualen ausprägen. In den Einzelanalysen sollen jeweils kurz die Handlung und der Protagonist bzw. Ich-Erzähler vorgestellt werden, im Anschluss daran das familiäre Bedingungsfeld untersucht und die Formen der Rituale dargestellt werden. An die Einordnung dieser Rituale als (intragenerationell) progressiv bzw. regressiv sowie (intergenerationell) kreativ bzw. reaktiv schließt sich ein Fazit über die jeweiligen Wechselwirkungen zwischen Dynamik bzw. Statik der Figur im Zusammenhang mit den praktizierten Ritualen an. Anhand der beiden ausgewählten Romane lässt sich gut die Anschlussfähigkeit des Ritualbegriffs erproben. Während *Es bringen* von Verena Güntner konventionelle, literarisch zugespitzte, aber im Kern gängige moderne Adoleszenzrituale beinhaltet, sind die Phänomene in Kevin Kuhns *Hikikomori* vielschichtiger und komplexer, mithin schwieriger einzuordnen.

Verena Güntner: *Es bringen* (2014)

Der sechzehnjährige Louis hat vom Schicksal nicht die besten Karten in die Hand bekommen: Seine Kindheit hat er im Schatten der Plattenbauten mit dem Anhäufen von Gewalterfahrungen gemacht, für die der neue Freund seiner ziemlich jungen Mutter sorgte. Aber Louis hat eine Mutter, die er über alles liebt, und einen besten Freund, den er bewundert. Er hat einen unheimlichen Schlag bei Frauen. Und er hat sein Training. „Wenn du nicht dumm sterben willst, musst du dir Sachen genau anschauen, sie üben, und zwar: bis du sie kannst. […] Ich will nicht dumm sterben." (Güntner 2014, 9) Er ist der Trainer und die Mannschaft, so lautet sein Mantra. Was er als Training bezeichnet, sind ritualisierte Praktiken im Sinne von normativ determinierten Verhaltensmustern, denen er sich selbst und nach Möglichkeit auch die Mitglieder seiner Peer-Group unterwirft:

> Am Wochenende ist Saufen. Immer. […] Wir haben ein eigenes System, ‚Raufdichten' genannt. 1. Bier, 2. Wodka-Red Bull, 3. Kurze. Wir arbeiten uns prozentemäßig hoch, Marco ist für's Öffnen zuständig. Er reicht jedem von uns ein Bier, und wenn die leer sind, die zweite Runde, dann die dritte. Nach Stufe 1 gehen wir gemeinsam pissen, das ist immer so. Dazu marschieren wir den kleinen Weg durchs Gestrüpp hinter der Esso runter zum Fluss. Ist stimmungsvoller da. Die Bäume der Uferallee stehen in gleichmäßigen Abständen nebeneinander. Jeder hat seinen eigenen Baum, die Aufstellung ist immer gleich. Milan und ich jeweils außen, Marco und die Jungs dazwischen. Wer am längsten pisst, bekommt seinen Anteil vom Alkgeld zurück. (Güntner 2014, 20–27)

Ob es ums Saufen, die Überwindung seiner Höhenangst oder ‚Rotzen' geht – Louis vergewissert sich in der ritualisierten Wiederholung seiner Selbst und schafft sich so die Illusion von Autonomie und Kontrolle. Seine Handlungen folgen dabei überwiegend[1] konventionellen Konzepten prononcierter Männlichkeit und Klischees[2], die er zwar perfektioniert, aber kaum reflektiert und die ihn bis in die intimsten Beziehungen hinein bestimmen:

---

1 Eine bemerkenswerte Ausnahme stellen die homoerotischen Anklänge seiner Gefühle für Milan dar, die Louis jedoch nicht öffentlich äußert.

2 Diese Klischees sollten allerdings nicht als Mangel des Romans verstanden werden, sondern korrespondieren durchaus mit der empirischen Wirklichkeit: „Je nachdem, welche sozialen und psychischen Ressourcen für das adoleszente Moratorium zur Verfügung stehen, kann unterschiedlich viel oder wenig Neues oder Konventionelles daraus gemacht werden. Je nach Geschlecht, sozialer oder kultureller Herkunft, je nach geschlechtlicher oder ethnischer Zuschreibung, stehen quantitativ wie qualitativ unterschiedliche Ressourcen und Entwicklungsspielräume zur Verfügung, die entsprechend zu unterschiedlichen Adoleszenzverläufen führen." (King 2013, 111)

> Es gibt beim Ficken Fakten, an denen kein Weg vorbeiführt. Erstens: Er muss knallhart sein, ein halbharter Schwanz kommt nicht infrage, dann stimmt was mit der Erregung nicht, die muss überprüft und zur Not muss abgebrochen werden. Zweitens: Stöße müssen immer mitgezählt werden, vom ersten bis zum letzten darf keiner durchrutschen, auch kurz vorm Kommen darf kein Stoß verloren gehen, das ist schwer, sauschwer, muss ich keinem von euch erklären, was kurz vorm Spritzen los ist in der Stube. Drittens: Der erste Stoß muss eine Marke setzen, eine, die zählt, die die Latte hoch hängt. Von der gehst du aus und noch wichtiger: nie wieder zurück! […] Ich fange zum Beispiel immer mit Missionar an, weil ich so die erste Stoßmarke optimal setzen kann. Danach ist der Ablauf jedes Mal anders, bis auf viertens: pro Ficken mindestens fünfmal Stellungswechsel. Wenn du mehr schaffst, super, wenn nicht, sind fünf völlig okay. Alles in allem ist das: der schöne Fickaufbau. (Güntner 2014, 157 ff.)

Diese Rituale sind insgesamt als reaktiv und konventionell zu kennzeichnen, stabilisieren Louis jedoch soweit, dass er sich als optimistischer, selbstbewusster und innerhalb seines sozialen Kontextes erfolgreicher junger Mann konstituieren kann. Das ändert sich schlagartig, als der vier Jahre ältere Milan eine Beziehung mit seiner Mutter beginnt und Louis sich doppelt verraten fühlt. Unbenommen des vertrauten und liebevollen Verhältnisses zwischen Louis und seiner Mutter lösen ihre „quasi-adoleszente[n] Aufbrüche“ und die daraus resultierende Vermischung der Generationengrenzen eine „charakteristische Verlorenheit“ (King 2013, 113) bei Louis aus. Die latente Adoleszenzkrise wird zunehmend unbeherrschbar für ihn.

Während Milan sich aus der Gruppe immer mehr zurückzieht, versucht Louis wenigstens hier die Kontrolle zu behalten, die Führungsrolle einzunehmen und die Rituale aufrechtzuerhalten, die seine Identität bis dahin stabilisiert hatten. Aber es gelingt ihm nicht. Er wird nicht nur beim ‚Wettpissen' von Marco besiegt, auf den er immer herabgeschaut hat. Zu allem Überfluss sieht er im Suff auf einer Party, wie Jenny, das erste Mädchen, in das er sich ernsthaft verliebt hat, Marco einen ‚Geburtstagsfick' vor versammelter Mannschaft schenkt (vgl. Güntner 2014, 191–197). Und als er es sofort mit einer Freundin Jennys tun will, um seine heimliche Betroffenheit zu überspielen, bleibt sein Penis „die ganze Zeit ein Toter“ (Güntner 2014, 193). Soziologisch ausgedrückt ist Louis an dem Punkt, an dem „die Peer-Group-Erfahrungen nicht mehr kompensatorisch und innovativ wirken können, sondern (selbst-)destruktive Prozesse und Wiederholungszwänge verstärken.“ (King 2013, 145) An diesem Tiefpunkt angelangt, begibt sich der Protagonist Louis auf eine typische Helden- oder Initiationsreise, die ihn schließlich zur Überwindung seiner Krise befähigt.[3] Diese Überwindung spiegelt

3 Vgl. hierzu bspw. Lange 2004, 15 f.

sich am Schluss des Romans u. a. im weitgehenden Verzicht auf bzw. in der Modifikation der Rituale. Louis unterwirft sich nicht mehr selbstauferlegten Trainings. Er kommuniziert mit einem Mädchen, ohne sie sofort zum Objekt seiner zuvor in der Peer-Group ritualisierten ‚Fickwetten' zu machen. Seine neu gewonnene Selbstsicherheit und Autonomie spiegelt sich jedoch am deutlichsten in der Entwicklung eines Rituals, das er und Milan vor ihrem Zerwürfnis und Louis' Krise gepflegt hatten: Louis hielt für seinen besten Freund Milan immer ein Feuerzeug bereit, um ihm Feuer geben zu können, obwohl er selbst Nichtraucher ist. „Aber ich finde den ganzen Vorgang immer total schön, am meisten, wenn noch andere dabei sind und jeder sehen kann, wie close wir sind, Milan und ich." (Güntner 2014, 58) Milan bestätigte dieses Ritual, indem er Louis auch nach Feuer fragte, wenn er selbst welches hatte. Dieses Ritual wird mehrfach im Roman dargestellt:

> Milan neben mir dreht.
> „Hast du Feuer?" Er schaut geradeaus.
> Ich reiche ihm das Feuerzeug rüber ohne hinzusehen. (Güntner 2014, 143)

Am Ende des Romans hat Louis Milan zwar verziehen, sich aber auch von ihm emanzipiert, was sich in der Aufgabe des Rituals widerspiegelt:

> „Hast du Feuer?" Die Kippe steckt in seinem Mundwinkel.
> Sein blasses Gesicht gegenüber meinem, das die Sonne sich die letzten Wochen vorgenommen hat. Ich schüttele den Kopf. Er lächelt, nickt mir zu. Dann greift er in die Tabaktüte, holt ein Feuerzeug raus und zündet sich die Kippe an.
> „Bis dann, Chef", sagt er. (Güntner 2014, 245)

Louis steht am Ende nicht als völlig veränderter, gar ‚geläuterter' Mensch da – sein Interesse an Bier und Frauen sowie seine Eitelkeit scheinen ungebrochen – aber er hat sich von den eher regressiven und konventionellen Übergangsritualen, denen er sich unterworfen hatte, befreit und damit an Autonomie gewonnen. Louis musste das ohne die Unterstützung und Lenkung seiner Eltern schaffen. Der Protagonist des zweiten Romans, der hier untersucht werden soll, muss es ebenfalls, wenn auch unter völlig anderen Voraussetzungen.

Kevin Kuhn: *Hikikomori* (2012)

Till hat einen erfolgreichen Vater, eine erfolgreiche Mutter, eine jüngere Schwester, keine Zulassung zum Abitur, keinen Plan – aber eine Idee. Um den Kopf frei zu kriegen, frei vom Druck, etwas, irgendetwas sein zu müssen und frei vom grenzenlosen Verständnis seiner Eltern, hinter dem sich eine Mischung aus Desinteresse und Dirigismus verbirgt, räumt er sein Zimmer aus. Wo das Bett stand, steht nun „Bett" auf den Boden geschrieben. Das ist ein Anfang, aber Till will seinen

Raum weiter verändern, er beginnt, einen Kokon zu bauen, dessen Zentrum sein Computer bildet – er wird ein *Hikikomori.*

Er zieht sich zurück, verlässt den Raum immer seltener, meidet die Begegnung mit anderen, auch mit seiner Freundin Kim und seinem Freund Jan, der schließlich sogar ohne ihn auf die geplante Weltreise geht. Till raucht, spielt den Ego-Shooter *Medal of Honor*, ganze Nächte, Wochen, Monate. Doch er bleibt abhängig von der Welt außerhalb seines Zimmers: von den Nahrungslieferungen seiner Mutter, mit der er über Zettel kommuniziert, die sie sich unter der Tür durchschieben, den Zigaretten, dem Zugang zu Waschmaschine und Dusche.

In *Medal of Honor – Allied Assault* entwickelt er sich weiter, wird immer besser darin, seine Gegenspieler zu töten. Auch hier ist er minimalistisch: immer derselbe Raum, immer dieselbe Waffe, immer dieselbe Seite. Als es schon lange keine richtigen Gegner mehr für Till alias *Apex* und sein Team gibt, zu dem auch die Profi-Spieler *Das Tapfere Sniperlein* und *Girl No. 1* gehören, ändert sich etwas. Sie hören von einem neuen Spiel, *Minecraft*, in dem man seine eigene Welt erschaffen kann, grenzenlos, nach eigenen Vorstellungen, die man mit anderen teilen kann. Till wird zum Schöpfer der Welt O, richtet einen Server ein, der diese Welt 24 Stunden am Tag mit dem versorgt, was sie am Leben hält: Strom und Aufmerksamkeit. Bald wird O, der ebenso künstliche wie paradiesische Ort, in dem es kein Leid, keinen Tod und keine Konflikte gibt, von unzähligen Menschen bevölkert, die sich dort neue Orte und Rollen entwerfen, Freundschaften knüpfen und eine Gemeinschaft bilden.

Gleichzeitig vollzieht Till seinen Rückzug aus der Familie immer radikaler. Als der Strom in Tills Zimmer abgestellt wird, eskaliert die Situation – online und offline. Mit dem offenen Ende bleiben Fragen: Wie künstlich ist das wahre Leben? Wie echt das virtuelle?

Für die hier gewählte Untersuchungsperspektive ist bereits die Ausgangssituation von großem Interesse. Till wird als vermeintlich psychisch labil und potentiell gefährlich vor dem Abitur der Schule verwiesen und verpasst damit die institutionell geregelte Initiation zum Erwachsenendasein, wie sie v. a. von außen, d. h. seitens der Eltern und dem schulischen Umfeld, für ihn vorgesehen schien. Damit bleiben ihm weitere, informellere Rituale verschlossen, wie die geplante Weltreise mit dem Ziel der Selbstfindung bzw. -modellierung. Das Verhältnis zu seiner Herkunftsfamilie wird dominiert von Aspekten des „Kampfes um Anerkennung, der intergenerationellen Rivalität und vor allem der Trennung oder Ablösung" (Bosse 2005, 353). Tills Eltern erwarten von ihm, dass er die Chancen nutzt, die sie ihm bieten. Er lebt, mit einem Wort Hanno Millesis, „im Fadenkreuz ihrer Fürsorge" (Millesi 2006, 33). Dabei gestehen sie ihm nahezu jede Form devianten Verhaltens

zu, erklären es mit psychosezierrerischer Geste gar zur notwendigen Krise, welche Till – wie seine Eltern bereits vor Jahrzehnten – meistern wird, um am Ende ein produktives Mitglied der Gesellschaft und ein vorzeigbarer Sohn zu werden. So doziert Tills Vater gegenüber dessen ehemals bestem Freund Jan über das Ich:

> So um 21 muss es kantig werden, sonst lümmelt es das Leben lang wie ein glibberiges Etwas herum, passt sich hier und da an, nimmt mal die, mal jene Form an; und geht dabei verloren, weil es nicht auf das Eigene zurückgreifen kann. Und das Eigene muss das Kantige sein, es muss in den eigenen und in den Augen der anderen weh tun. Das sag ich wirklich aus Erfahrung. (Kuhn 2012, 101)

Diese Form der Enteignung des Kindes, dem Erfolg und Krise als Ergebnisse eigener Wirksamkeit nicht zugestanden werden, verschärft die Rivalität zwischen den Eltern und ihrem Sohn und verhindert gleichzeitig eine Ablösung.

Dass Tills Eltern sein Scheitern zunächst erstaunlich gelassen nehmen, ist aus soziologischer Perspektive nur folgerichtig:

> Im Prozess der sozialen Definitionen, Regulationen und Konstruktionen von Jugend geht es i.d.S. um die Absicherung der Privilegien und Machtpositionen von Angehörigen der Erwachsenengeneration. Aus dieser Perspektive sichert sich Macht dadurch, dass die Weitergabe von Privilegien des Erwachsenenstatus möglichst spät erfolgt. [...] Aus dieser Perspektive reproduzieren sich privilegierte Positionen über das Maß des in einer Kultur oder innerhalb eines gesellschaftlichen Feldes zur Verfügung stehenden Entwicklungsspielraums. Entscheidend ist es in diesem Sinne nicht, möglichst früh als erwachsen zu gelten, sondern möglichst optimale Bedingungen für die Entwicklung und adoleszente Transformationen zum Erwachsenen zu bekommen oder zu nutzen. (King 2013, 109 f.)

Till darf sich aus Sicht seiner Eltern nahezu jede Entgleisung erlauben, wenn er dadurch in letzter Konsequenz zu einer ebenso lebenstüchtigen und erfolgreichen Existenz heranreift, als die sie selbst sich sehen. Selbst ein Dasein als labiler Exzentriker würde man ihm zugestehen, vorausgesetzt, er würde wenigstens Drehbücher schreiben, d. h. produktiv sein.

Er zieht sich in die einzigen Räume zurück, die seinen Eltern nicht unmittelbar zugänglich sind: sein Zimmer und das Internet. Mit diesem Rückzug beginnt er ein Leben als Hikikomori, ein japanisches Wort für ein dort zuerst beschriebenes Phänomen sozialen Rückzugs von Jugendlichen. Einige der typischerweise als Ursachen für Hikikomorie angenommenen Bedingungen sind Spezifika der japanischen Gesellschaft, aber einige Charakteristika des Verhaltensmusters treffen auch auf westliche Gesellschaften und den Fall der Figur Till zu. So bspw. die Feststellung, dass es sich um ein Problem der Wohlstandsgesellschaft handelt, denn die Familie muss den Hikikomori mit Nahrung und i. d. R. auch aktuellen technischen Geräten wie Computern und Handys ‚versorgen'. Als Symptome

gelten ein „pathologischer Rückzug“, eine „reduzierte Kommunikationsfähigkeit“ sowie eine „obsessive Mediennutzung“ (Jodice/Karman 2008, 224).

Till sucht und findet ein alternatives Ritual, das ihn nicht in Konkurrenz zu seinen Eltern bringt und ihm auch nicht ihre Anerkennung sichert, allerdings eine Trennung bzw. Ablösung von den Eltern zum Ziel hat und die Grundfunktion von Ritualen erfüllt, Tills Ohnmachtsgefühl in ein Machtgefühl zu verwandeln, die Kontrolle zurückzuerlangen:

> wer sagt denn, dass der mensch eine gemeinschaft braucht? family-brunch und so weiter? er hat doch arme und beine, um alleine in den wald zu ziehen, eine höhle aufzusuchen, oder ein baumhaus, oder ein kellerloch, oder eine nur von waschbären bewohnte insel. vielleicht ist das unsere eigentliche bestimmung. in jedem menschen regt sich irgendwann hass, wenn er andauernd mit jemandem zusammenstößt. und es wird immer enger auf der welt, nicht nur, weil wir von tag zu tag mehr werden. vielmehr, weil wir alles durchdenken, weil alles, was wir erobern wollen, bereits erobert wurde. jeder raum, den wir meinen, als erster zu betreten, ist bereits überbevölkert und seine luft schon lange abgestanden. weißt du, ich probe hier, der letzte mensch zu sein. (Kuhn 2012, 111)

Till bemüht sich zunächst um Reduktion in materieller Hinsicht, verzichtet weitestgehend auf Möbel und Kleidung. In der Zeit, die er in seinem Zimmer verbringt, raucht er, spielt Computer oder beobachtet den Nachbarn am Fenster gegenüber. Er entwickelt dabei Verhaltensmuster, die sich durch die ständige Wiederholung und ihre tagesstrukturierende Funktion zunehmend zu Ritualen verfestigen. So beobachtet er z. B. intensiv die Vögel auf dem Fenstersims oder „wie ein Dönerspieß eingespannt und dann Schicht um Schicht heruntergesäbelt wird“ (Kuhn 2012, 94).

Doch er interagiert auch, denn Tills Rückzug in sein Zimmer bedeutet keineswegs Kommunikationslosigkeit. Der Mann, dessen Fenster seinem Zimmer gegenüberliegt, raucht beispielsweise zur selben Zeit und genauso lang wie er. Mit seinen Mitspielern bei *Medal of Honor* trifft er sich „stündlich im Schatten der *V2-Rakete*“ (ebd., 131).

Otaku, wie der Oberbegriff ähnlich gelagerter Phänomene lautet, und insb. Hikikomori vermeiden mit ihrem Rückzug häufig sozialen Stress und umgehen an sie gestellte Leistungsansprüche. Häufig spezialisieren sie sich auf einen Interessensbereich und erwerben darin erstaunliche Kenntnisse. Der Uferlosigkeit des zur Verfügung stehenden Wissens – oder in Tills Fall auch der Chancen und Möglichkeiten der Zukunftsgestaltung – begegnen sie mit „radikale[r] Beschränkung“ (Jodice/Karman 2008, 228 f.).

> Auf diese Art haben Otaku das Sicherheit vermittelnde Gefühl, Kontrolle über wenigstens einen kleinen Teil der Welt zu haben, in dem es ihnen möglich ist, alles zu wissen und auf alles vorbereitet zu sein. Sie schaffen sich Micro-Inseln im Meer der Informationen

> und zielen auf in sich abgeschlossene Systeme und Vollständigkeit. Durch diese Informationsverarbeitungsstrategie gelingt es ihnen, in einem kleinen Ausschnitt der Welt Kohärenz zu schaffen. (Jodice/Karman 2008, 229)

Zunächst zeigt Till Beim ‚Zocken' des Ego-Shooters *Medal of Honor* diese Spezialisierung, spielt immer dasselbe Szenario, immer mit derselben Waffe, bis zu zehn Stunden am Stück. Sein Ritual ist reaktiv und hinsichtlich der Dynamik der Figur nur zu Beginn progressiv. In der exzessiven Fokussierung auf das Computerspiel steckt auch ein regressives Moment. Till reflektiert dies bereits früh und spielt sogar mit dem Gedanken, die ursprünglichen Reisepläne zu verwirklichen: „‚Mir fällt eh nichts Besseres ein. Die Decke kracht mir bald auf den Kopf. Vom ganzen Zocken auch, weißt du?' Till deutet mit dem Kopf auf die Bildschirme. ‚Wenn ich so weitermache, mutiere ich noch zum letzten Nerd.'" (Kuhn 2012, 108) Doch sein bester Freund hat bereits nicht mehr mit ihm gerechnet und Till bleibt zurück in seinem Zimmer. Danach intensiviert er die Verlagerung seiner Aktivität und seines sozialen Lebens ins Netz noch mehr, erreicht dabei jedoch auch eine neue Qualität. Anders als Soziologen die typische Kommunikation von Hikikomori beschreiben – nämlich als selbstreferentiell, kontext- und inhaltslos (vgl. Jodice/Karman 2008, 230) –, entwickelt sich aus der virtuellen Spielergemeinschaft eine Gemeinschaft von Spielern: „Wir besiegten Clan um Clan und rekrutierten den Nachwuchs. Wir lehrten sie, wie man auch ohne *Kills* gewinnen konnte, wie der *Silent Shot* funktionierte, wie Liebeskummer, wie die analoge Realität zu überwinden sei." (Kuhn 2012, 131) Dennoch bedingt der virtuelle Raum mit seiner Eigengesetzlichkeit einen veränderten Umgang bzw. eine veränderte Anschauung der Welt:

> Es ist ihnen gleichgültig, dass ihre Kommunikationspartner virtuelle, nicht authentische Subjektkonstruktionen darstellen, dass Biografien und Wirklichkeiten ständig veränderbare Baustellen sind: Sie unterscheiden nicht zwischen echt und unecht, wahr und falsch, belebt und unbelebt, behandeln Dinge wie Lebewesen und Lebewesen wie Dinge. (Jodice/Karman 2008, 230)

Was hier mit eher kritischem Impetus formuliert wird, ist für Till die Voraussetzung dafür, dass er völlig neue Rituale entwickeln kann, um seine Adoleszenzkrise zu kompensieren. Er wechselt buchstäblich das Programm:

> Wir suchten nach Welten, die nicht von irgendjemandem, der uns nicht kannte, entwickelt wurden. Wir wollten selber zu Schöpfern unserer Welten werden! Wir hörten von einem Programm in Beta-Version namens *Minecraft*, das dem Spieler lediglich Bausteine zur Verfügung stellte, mit denen man alle nur erdenklichen Szenarien konstruieren könnte. Gleich bestellten wir das Programm: Sollte sich *Minecraft* als das Werkzeug erweisen, nach dem wir lange gesucht hatten? (Kuhn 2012, 131 f.)

Für Till und seine Mitspieler, aber auch die wachsende Netzgemeinde, die sich für ihn interessiert, weil sein Nachbar von Gegenüber Tills seltsame Zimmerexistenz nicht nur beobachtet, sondern 24 Stunden am Tag streamt, wird O zur Offenbarung. Nachdem Till eine Weile durch seine Schöpfung gelustwandelt ist, bereitet er die Ankunft der zukünftigen Bewohner vor – und ritualisiert sie gleich:

> In der Sekunde, wo sie Gras unter den nackten Füßen spüren, halten die Tiere dieser Welt inne, heben die Köpfe vom Weiden oder unterbrechen ihre Flugbahn, registrieren die Neuankömmlinge. Zudem erschallt vom Baumhaus als Begrüßungssound *On Ho!* von Andrew Birds *Nobel Beast*. Jedes Mal, wenn jemand in diese Welt spawned, wird dieser Song ertönen. (Kuhn 2012, 158)

Das programmierte Abbild von Tills Haustier, einem Leguan, wird gar zum Kern einer institutionalisierten Religion:

> Es öffnet den Mund und schnalzt ein *Irigrginrgringirn*. Nur ich weiß, dass es drüben sitzt und auf der Tastatur herumkratzt. Die Neuankömmlinge fappieren und johlen, die ersten versuchen sich in Deutungen. Vorneweg ein Junge mit dem Namen *affeohnewaffe*, der keine Sekunde von der Seite der Statue weicht, sich sodann an die Seite des Tiers stellt und feierlich spricht: *Genug fappiert! Das Tier sagt: Welt O ist abgeerntet. Das Tier will: Erntet euch gegenseitig.* Da greifen die Zuhörenden rechts und links nacheinander, ziehen sich gegenseitig die einfache Woll- oder Lederkleidung aus, liebkosen Haut, Münder und die Brüste. *Cvxycvxycvxycv* unterbricht das Tier die Orgie. Alle Blicke sind *affeohnewaffe* zugewandt: *Genug geerntet! Das Tier sagt: Alle wandern!*“ (Kuhn 2012, 163)

Es dauert nicht lange, und das Tier ist „als offizielles Orakel von allen anerkannt, *affeohnewaffe* als sein weltlicher Vertreter“ (Kuhn 2012, 184). In O kommt Till zur Ruhe, geht umher, freut sich an den kreativen Bauprojekten der emsigen und zahlreichen Bewohner und pflegt einen betont bescheidenen, naturverbundenen Lebensstil, kleidet sich in Felle und bewohnt einen überdimensionalen Broccolibaum.

Als die enervierte Familie Till schließlich ohne Vorwarnung den Strom abstellt, findet das Pixel-Paradies ein jähes Ende. Till verlässt sein Zimmer – symbolträchtigerweise ist es gerade die Silvesternacht – und hinterlässt seiner Freundin Kim einen Brief, in dem er sie einlädt, ihn in O zu suchen.

Das offene Ende lässt keine eindeutige Aussage darüber zu, wie progressiv die neugefundenen Rituale für die Figur wirksam werden. Der Text liefert hierzu widersprüchliche Hinweise. So ist Till gelungen, was seiner scheinbar erfolgreichen Kontrastfigur Jan nicht gelingt. Jan will in der Zukunft Architektur studieren – Till hat bereits eine ganze Welt entworfen. Jan wollte solange unterwegs sein, bis er ein völlig veränderter Mensch geworden ist – wird aber bei seiner Rückkehr sofort erkannt. Till dagegen, der die Wohnung Monate nicht verlassen hat, würde man auf der Straße nicht unbedingt wiedererkennen. Tills Entwicklung scheint zudem mit der Entwicklung der Welt O und der dortigen Gemeinschaft zu korrelieren,

wenn Till feststellt, dass er in seinem Zimmer – durch Mikrowelle, Anzapfen der Regenrinne und Konservenvorrat – erstmals vollkommen unabhängig ist und um die gleiche Zeit feststellt, dass O bald ohne ihn existieren können wird. Damit kann auch impliziert sein, dass Till nun auch ohne das Spiel *Minecraft* als Übergangsritual seine Entwicklungsaufgaben bewältigen kann. Andererseits preist er in seinem Abschiedsbrief an seine Freundin Kim O als die bessere Welt, in der sie sich wiedersehen sollen – womit er den virtuellen Raum vollends transzendiert. Zweifel an einer positiven Prognose lassen sich auch damit begründen, dass Till sich bei der Schöpfung von O letzten Endes an Konzepten bedient, die seine Eltern vorleben. So betreibt seine Mutter – mehr als Selbstverwirklichungsprojekt als zum Broterwerb – den *Schauraum*: „Das Innere des Menschen müsse sich im Außen der Umgebung spiegeln können, oder mehr noch: Das Außen müsse das im Innern Verborgene hervorrufen, evozieren. ‚Humanize!' prangt als Leitmotiv über ihrer Wirkungsstätte." (Kuhn 2012, 94) Auch Till verfolgt dieses Motto in seinem Zimmer ebenso wie in O. Sein übermächtiger Vater ist Schönheitschirurg, der sich darauf spezialisiert hat, die eigentliche Kontur, den Charakter eines Menschen aus seinem Gesicht zu modellieren. Till perpetuiert dessen Haltung im Grunde, während er sie zu überwinden wähnte. „Das ist gut: Sie spielen und haben Spaß, Spaß in der Gemeinschaft. Und schlagen sich nicht die Köpfe ein oder verbiegen den anderen nach ihren Wünschen, wie sie es draußen gelernt haben" (Kuhn 2012, 164), bemerkt Till über seine virtuelle Welt – und tut schließlich genau dies: Als *Girl No. I* und er – oder ihre Avatare – sich ineinander verlieben, wird deutlich, dass Tills Gedanken und Wünsche immer noch um seine Liebe „auf der anderen Seite", in der Realität kreisen, denen sich auch sein *Girl No. I* anzupassen hat:

> Sie schlägt die Augen auf, als ich mich auf ihren Bauch setze. *Keine Angst,* sage ich, *es wird dir nichts passieren*. Sie presst die Lippen zusammen und schließt die Augen wieder. Als wäre ihr Gesicht ein Klumpen Ton, drücke ich meine Daumen in das Fleisch. Sie zuckt, vielleicht vor Schmerzen, vielleicht, weil es sich befreiend anfühlt. Zuerst forme ich ihr Gesicht neu, gebe ihr eine gleichmäßig gewölbte Stirn, die in eine kleine Nase mündet. Zwei schmale Striche graviere ich als Augenbrauen in den Ton. Hautfarbe und Sommersprossen belasse ich, wie sie sind. Die Augen schmücke ich mich fasanfederlangen Wimpern, die mir beim Blinzeln Luft zufächeln sollen. Als Letztes nehme ich ihre Ohren und ziehe sie leicht vom Kopf ab, so dass jeder weiß: Sie soll es sein. […]
> *Bist Du Kim?,* frage ich.
> *Wenn du willst, Till, dann bin ich deine Kim.* (Kuhn 2012, 194 f.)

Vor diesem Hintergrund kann man also darüber streiten, inwiefern Tills Schöpfung seinem eigenen Anspruch und Wunsch nach Abgrenzung von den Eltern genügt. In jedem Fall wirken seine Rituale, insbesondere im letzten Teil, in dem Till O gestaltet, stark dynamisierend auf ihn. Während er zunächst regressive

und reaktive Rituale erprobt, die ihn in eine immer drastischere Isolation führen, die er teils forciert, denen er sich aber auch teils ausgesetzt sieht, schafft er es nach und nach, immer progressivere und v. a. kreativere Rituale zu entwickeln. Diese bringen ihn zunehmend wieder in Kontakt mit anderen Menschen. Diese vermeintliche Selbstresozialisierung ist aber eher eine Neusozialisierung, da die neuen Netzbeziehungen anderen Bedingungen und Ausdrucksformen folgen als solche in der physischen Welt.

Fazit

In den beiden vorgestellten Romanen spiegelt sich die Dynamisierung der Protagonisten in den Ritualen, die sie vollziehen bzw. entwickeln. Ausgangspunkt bilden als prekär erlebte Veränderungen im familiären bzw. sozialen Umfeld. Die zunächst reaktiven, teilweise regressiven Rituale dienen der Annullierung der Krise. Mit ihnen kompensieren die Protagonisten zunächst ihre Kränkungen, tragen jedoch auch unbewusst zur Eskalation der Situation bei. Der Wandel der Rituale hin zu produktiven, kreativen und progressiven Handlungsformen steht in einem reziproken Verhältnis zur letzten Endes erfolgreichen Autonomieentwicklung und damit der (teilweisen) Überwindung der Adoleszenzkrise. Es erscheint lohnenswert unter dieser Perspektive weitere Texte in den Blick zu nehmen, um die Bandbreite der dargestellten Rituale zu untersuchen. Insbesondere eine hinsichtlich der Aspekte Gender[4] und soziales Milieu[5] differenzierende Phänomenologie von Ritualen als Strategien in Adoleszenzkrisen könnte produktive Lesarten hervorbringen. Beide Aspekte wären dann auch unter der Fragestellung zu betrachten, ob die literarischen Darstellungen konventionelle bzw. repressive Verhältnisse stabilisieren oder überwinden.

---

4 Nünning/Nünning bezeichnen das Erzählen als eine der kulturellen Praktiken, die „Vorstellungen von ‚Geschlecht' nicht nur reflektieren oder inszenieren, sondern auch hervorbringen" (Nünning/Nünning 2004, 22). Unter dieser Perspektive wäre bspw. die Untersuchung der Rituale von Gruppen interessant, die ihre Attraktivität für Adoleszente u. a. daraus beziehen, „dass im Verschwimmen der Ich-Grenzen die Gruppe zu einem einzigen Männerkörper diffundiert, der dann wie ein Mann handelt" (King 2013, 267).

5 Schröder/Leonhardt weisen darauf hin, dass die vermeintliche Selbstsozialisation in den Peer-Groups nicht idealisiert werden sollte: Vielmehr scheinen sich die gesellschaftlich erfahrbaren Macht- und Einflussgefälle bis hin zu konkretem Rollenverhalten in den Jugendkulturen auf eigene Art zu reproduzieren" (Schröder/Leonhardt 1998, 39). Diese Verhältnisse und die konkret praktizierten Rituale sind wiederum – die die beiden hier vorgestellten Texte verdeutlichen – abhängig von „sozialen Konstellationen, Milieus und kulturellen Hintergründen" (King 2013, 232).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Güntner, Verena: Es bringen. Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2014.

Kuhn, Kevin: Hikikomori. Berlin: Berlin-Verl. 2012.

Millesi, Hanno: Wände aus Papier. Wien: Luftschacht 2006.

Sekundärliteratur

Bittner, Christian: Literarizität und Komplexität der Jugendliteratur zur Jahrtausendwende. Frankfurt a. M.: Lang 2012 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien; 76).

Bosse, Hans: Die Bedeutung moderner Rituale für die Entstehung männlicher Lebensentwürfe. In: Vera King/Karin Flake (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt a. M.: Campus 2005, 341–361.

Jodice, Francesco/Kal Karman: Hikikomori. In: Susanne Knaller (Hrsg.): Realitätskonstruktionen in der zeitgenössischen Kultur. Beiträge zu Literatur, Kunst, Fotografie, Film und zum Alltagsleben. Wien: Böhlau 2008, 221–238.

King, Vera: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer 2013 (Adoleszenzforschung; 1).

Köbler, Verena: Jugend thematisierende Literatur junger AutorInnen. Postadoleszente Identitäten an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Frankfurt a. M.: Lang 2005 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien; 37)

Lange, Günter: Erwachsen werden. Jugendliterarische Adoleszenzromane im Deutschunterricht. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004.

Martínez, Matías/Michael Scheffel: Einführung in die Erzähltheorie. 9. erw. u. aktual. Aufl. München: Beck 2012.

Nünning, Vera/Ansgar Nünning: Erzähltextanalyse und Gender Studies. Stuttgart: Metzler 2004 (Sammlung Metzler).

Schröder, Achim/Ulrike Leonhardt: Jugendkulturen und Adoleszenz. Verstehende Zugänge zu Jugendlichen in ihren Szenen. Neuwied: Luchterhand 1999.

Weinkauff, Gina/Gabriele von Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur. 2. aktual. Aufl. Paderborn [u. a.]: Schöningh 2014 (UTB, 3345: Schulpädagogik, Literaturwissenschaft; StandardWissen Lehramt).

Benjamin Uhl (Paderborn)

„Und wenn du noch nie auf dem Rücken eines Drachen durch die Nacht geritten bist“ – Erzählen zwischen Nähe und Distanz in Kirsten Boies *Der kleine Ritter Trenk*

Einleitung und Fragestellung

> Du weißt ja, dass Theklas Schleuder die einzige Waffe war, die die Kinder hoch oben auf dem Drachenrücken bei sich hatten. „Ach ja, du glaubst also wirklich, dass du dem Großen Gefährlichen mit deiner Fuchtelei Angst machen kannst?“ Und dann schoss sie schon wieder die nächste Erbse, aber die traf nur Wertolts Hemd. (Boie 2012, 207)

Dieses Zitat aus *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* soll als Einstieg für eine Besonderheit der Kinderbuchreihe *Der kleine Ritter Trenk* von Kirsten Boie sensibilisieren. In dem Werk wird multimodal bzw. mehrstimmig erzählt: Neben der direkten Figurenrede (die der Leserin bzw. dem Leser durch Anführungszeichen kenntlich gemacht wird), sind noch zwei weitere Stimmen vorhanden. Neben einer heterodiegetischen Erzählinstanz, die im Modus des epischen Präteritums von den Geschehnissen erzählt, findet sich in dem Auszug noch eine Perspektive, die über das Präsens eine direkte Adressierung der Rezipienten („Du weißt ja…“) vornimmt.[1] Ziel dieses Beitrags ist es, die hier zunächst als Arbeitsbegriffe angeführten Termini mehrstimmig bzw. multimodal erzähltheoretisch zu konkretisieren, um sie für eine Analyse des Erzählpotenzials von *Der kleine Ritter Trenk* fruchtbar zu machen. Verknüpft wird diese Analyse mit Überlegungen, wie die Tempusverwendung in dem Roman als Indikator genutzt werden kann, um verschiedene Erzählkontexte zu identifizieren. Hierzu wird im Kern dieses Beitrags ein detaillierter Blick auf die temporale Gestaltung des Kinderbuchs geworfen. Zeigen möchte ich somit, dass das Werk – obwohl es ein Kinderbuch ist – komplexe Formen des literarischen Erzählens beinhaltet. Daher eignet sich das Werk par excellence, um in schulisch-didaktischen Kontexten literarische Lernprozesse bei Kindern anzuregen. Aus diesem Grund sollen

1 Vgl. zum Phänomen der Leseranrede auch den Beitrag von Gianna Dicke in diesem Band.

abschließend in dem Beitrag didaktische Implikationen abgeleitet werden, wie mithilfe des Kinderbuchs im Unterricht grammatisches und literarisches Lernen miteinander kombiniert werden können.

Die Abenteuer des *kleinen Ritter Trenk* – zum Kinderbuch

Kirsten Boies *Der kleine Ritter Trenk* wurde 2006 veröffentlicht, in den Jahren danach schlossen sich mehrere Nachfolgewerke an. Besonders hervorzuheben ist nach Iris Kruse (2014, 178) das 2011 erschienene zweite Buch *Der kleine Ritter Trenk und der Große Gefährliche*, „das mit einer neu aufgenommenen Drachengeschichte eine echte Fortsetzung zum ersten Buch darstellt". Die Titel *Der kleine Ritter Trenk und das Schwein der Weisen* (2012), *Der kleine Ritter Trenk und der ganz gemeine Zahnwurm* (2013), *Der kleine Ritter Trenk und der Turmbau zu Babel* (2013) „erzählen auf jeweils 64 Seiten kleine Geschichten [...], die zwar in der vertrauten Raum- und Figurenkonstellation angesiedelt sind, aber auf der Handlungsebene hinter die Geschehnisse der beiden ersten großen Bände zurückfallen" (ebd.). Mit *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* legt Kirsten Boie 2012 ein Kinderbuch vor, das an die Handlungsstränge der Romanreihe anknüpft und das zusätzlich Sachinformationen zum Leben im Mittelalter beinhaltet.[2]

Thematisch erzählen die Kinderbücher von den Abenteuern des Protagonisten Trenk Tausendschlag, der als Sohn eines Bauern zusammen mit seiner Familie im Mittelalter lebt. Als Trenks Vater aufgrund großer Armut seine Abgaben nicht an den Grundherren, den Ritter Wertholt den Wüterich[3], zahlen kann, soll Trenks Vater zur Strafe in den Kerker. Trenk, der die Unterjochung der Bauern nicht hinnehmen will – „Leibeigen geboren, leibeigen gestorben, leibeigen ein Leben lang" (Boie 2006, 17) –, beschließt daraufhin, in die Stadt zu fliehen, um der Leibeigenschaft zu entgehen und sich eine Arbeit zu suchen. Doch stattdessen lernt er den Ritterssohn Zink kennen. Dieser soll zum Ritter ausgebildet werden,

---

2 Aus noch zu entfaltenden Gründen werde ich mich auf dieses Buch konzentrieren. Neben den angeführten Kinderbüchern wurde *Der kleine Ritter Trenk* auch filmisch adaptiert. In insgesamt 26 Episoden zu je zwei Staffeln wird der Inhalt des ersten Kinderbuchs von 2006 erzählt. Die Erstausstrahlung von Staffel 1 fand im April 2011 auf KiKa statt, die Erstausstrahlung von Staffel 2 im Zeitraum von Mai bis Juni 2012 (siehe hierzu Kruse 2014, 177 f.).

3 Bei Betrachtung der Namen in *Der kleine Ritter Trenk* fällt auf, dass die Autorin die Protagonisten des Kinderbuchs häufig mit sprechenden Namen wie „Wertholt den Wüterich", „Hans von Hohenlob" oder „Großer Gefährlicher" versieht.

möchte dies aber nicht, da er zu ängstlich ist. Daher tauschen Trenk und Zink die Rollen und der Bauernsohn Trenk beginnt die Ritterausbildung unter der Obhut des Ritters Hans von Hohenlob. Auf dessen Burg Hohenlob lernt Trenk die Tochter des Ritters kennen. Thekla, „die sämtliche Mädchenklischees aktiv durchbrechende weibliche Hauptfigur“ (Kruse 2014, 188), und Trenk freunden sich an: Thekla behält das Geheimnis um Trenks bäuerliche Herkunft für sich und er gibt sein Wissen, das er in der Ritterausbildung erlangt, heimlich an sie weiter, die selbst gerne Ritter werden möchte. Der große Antagonist zu Trenk und Thekla ist Ritter Wertholt, der als habgierig, gemein und ungerecht charakterisiert wird. In *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* (2012) plant Ritter Wertholt, den gutmütigen Drachen Großer Gefährlicher mitsamt seiner Drachenfamilie zu töten: „Dann werde ich in ihrem Blute baden und auf ewig unverwundbar sein!“ (Boie 2012, 30). Damit schließt die Handlung an die Geschehnisse des Kinderbuchs *Der kleine Ritter Trenk und der Große Gefährliche* (2011) an, in dem der Leser erfährt, wie Trenk sich mit dem Drachen Großer Gefährlicher anfreundet. Aufgrund dieser Freundschaft möchten Trenk und Thekla Wertholts Vorhaben vereiteln. An dieser Stelle tritt abermals das Phänomen der Leseranrede auf: „Darum kannst du bestimmt verstehen, dass Trenk es ganz schrecklich fand, wenn Wertholt jetzt ausziehen wollte, um die freundliche Drachenfamilie zu töten, vor allem die niedlichen Drachenbabys“ (Boie 2012, 31). Durch diese besondere Erzählweise intensiviert der Erzähler die emotionale Identifikation mit dem Protagonisten Trenk. Es wird dem Leser quasi eine direkte Partizipation an der Verurteilung von Wertholts Plan ermöglicht („Darum kannst du...“). Im Folgenden soll diese Erzählweise mithilfe erzähltheoretischer Überlegungen untersucht werden.

Erzählen zwischen Nähe und Distanz

Auf die Besonderheit der Erzählweise in *Der kleine Ritter Trenk* haben Kruse 2014 und Rauch 2010 aufmerksam gemacht; bei beiden herrscht Konsens darüber, dass „[e]ine Besonderheit, die die erzählerische Vermittlung im Buch prägt, [...] die vielgestaltige Verknüpfung zweier Erzählebenen [ist]“ (Kruse 2014, 178):

> In „Der kleine Ritter Trenk“ lassen sich zwei Erzählebenen unterscheiden, die im Text auf vielfältige Weise verknüpft werden: die Erzählung der Geschichte vom Ritter Trenk auf der einen Seite, [...] und konzeptionell mündlichen Elementen auf der anderen Seite, die den Leser einbeziehen und Anknüpfungspunkte für eigene Handlungen und Erfahrungen bieten. (Rauch 2010, 14)

Als Beispiel für diese Verknüpfung der zwei Erzählebenen führt Rauch folgenden Textauszug an (Rauch 2010, 15):

> nun hätte ich dir eigentlich gerne erklärt, was das Wort Minne bedeutet, aber das muss erst mal warten; denn gerade in diesem Augenblick geschah wieder etwas, das Trenk aus seiner Angst und Verzweiflung erlösen sollte, und das muss ich natürlich zuerst erzählen. Wenn du aufgepasst hast, dann hast du vielleicht schon gemerkt, dass ihm das nicht zum ersten Mal passierte: nämlich dass genau in dem Augenblick, als es ihm am schlechtesten ging, etwas Gutes geschah, und das kannst du dir ruhig merken, weil es dir in schwierigen Zeiten vielleicht noch mal nützlich sein kann. (Boie 2006, 65)

Wie an dem Beispiel deutlich wird, tritt in *Der kleine Ritter Trenk* der Erzähler in einer Art Kommentarfunktion direkt an den Leser heran: Indem er sich im Konjunktiv an den Leser wendet, erwähnt er, dass er eigentlich gerne den Begriff „Minne" erklärt hätte. Dieses Vorhaben scheitert aber, denn – und jetzt wechselt der Erzähler in einen erzählenden Modus – „gerade in diesem Augenblick geschah wieder etwas, das Trenk aus seiner Angst und Verzweiflung erlösen sollte." Mithilfe der Kommentarfunktion schließt der Erzähler eine an den Leser gerichtete Begründung an, warum der Erklärungsversuch des Begriffs Minne unterbrochen wurde („und das muss ich natürlich zuerst erzählen"). Es folgt eine kurze Leseranrede, in der das narrative Geschehen erneut kommentiert wird: „Wenn du aufgepasst hast, dann hast du vielleicht schon gemerkt, dass ihm das nicht zum ersten Mal passierte." Im Anschluss wird wieder in den narrativen Modus gewechselt („nämlich dass genau in dem Augenblick, als es ihm am schlechtesten ging, etwas Gutes geschah"), was abermals durch direkte Leseransprache kommentiert wird: „und das kannst du dir ruhig merken, weil es dir in schwierigen Zeiten vielleicht noch mal nützlich sein kann". Wie ersichtlich, wird also die narrative Kernhandlung, die der Erzähler im epischen Präteritum schildert, temporär durch die Kommentare des Erzählers unterbrochen.

Erzähltheoretisch kann die Erzählinstanz als extradiegetisch-heterodiegetisch charakterisiert werden. Die Wahrnehmung des Erzählers ist demnach an keine Figur gebunden; der Erzähler schildert das Geschehen tendenziell nullfokalisiert. Diese auktoriale Position erlaubt es dem Erzähler, sich aus dem narrativen Modus heraus direkt in den oben analysierten kommentierenden Ansprachen an den Rezipienten zu wenden. Somit kann der Erzähler mit dem Leser Hintergrundwissen teilen, das nur er in seiner auktorialen Position besitzt. So erfährt die Leserin bzw. der Leser beispielsweise gegen Ende des Kapitels 3 in *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter,* dass Trenk ohne sein Schwert Drachentöter aufgebrochen ist. Direkt zu Beginn von Kapitel 4 wird dann mithilfe einer kommentierenden Leseransprache berichtet, dass Thekla das Schwert mitgenommen

hat: „Jemand anderes dachte allerdings daran, das Schwert Drachentöter einzustecken, und du kannst dir sicher schon denken, wer das war." (Boie 2012, 40)

In *Der kleine Ritter Trenk* wird also in zwei verschiedenen Modi erzählt: Im narrativen Modus wird das Kerngeschehen dargeboten, das fiktiv und mit Distanz zum Hier-und-Jetzt der Rezipienten in einer fiktiven Welt angesiedelt ist. Dem steht der kommentierende Modus gegenüber; die Kommentare des Erzählers sind unmittelbar und direkt an den Rezipienten gerichtet und weisen somit einen deutlichen Bezug zum Hier-und-Jetzt der Rezipienten auf. Als deutliches Abgrenzungskriterium zwischen den unmittelbar und direkt an den Leser gerichteten Kommentaren und der distanzierten Schilderung der Geschehnisse in der fiktiven Welt fungiert die Tempusverwendung. Dies kann argumentativ mithilfe verschiedener theoretischer Konzeptionen (bspw. Weinrich 1964, Thieroff 1992) begründet werden, die darlegen, welche Rolle die Tempusverwendung beim Etablieren narrativer Kontexte besitzt.

Narration und Tempus

Aufbauend auf den Überlegungen Käte Hamburgers (1957 [1977], 66) zum epischen Präteritum unterscheidet Harald Weinrich in seinem Werk *Tempus – Besprochene und erzählte Welt* zwischen zwei verschiedenen Tempusgruppen:

> Es dominiert die Tempusgruppe II in der Novelle, im Roman und in jeder Art von Erzählung [...]. Umgekehrt dominiert die Tempusgruppe I in der Lyrik, im Drama, im Dialog allgemein, in der Zeitung, im literaturkritischen Essay, in der wissenschaftlichen Darstellung. (Weinrich 1964, 47)

Motiviert wird diese dichotome Unterscheidung durch die „Signalfunktion" der Tempora: Die Tempora der erzählten Welt (= Tempusgruppe II) besitzen die Funktion „dem Hörer einer Mitteilung Nachricht davon zu geben, daß diese Mitteilung eine Erzählung ist" (Weinrich 1964, 48). Diese Signalfunktion steuert eine bestimmte Rezeptionshaltung: „Die Tempora der Tempusgruppe II mag der Hörer oder Leser [...] interpretieren als Signal, daß er für eine Zeitlang oder auch nur für einen Augenblick mit geringerem Engagement, also mit verringerter Gespanntheit zuhören darf" (Weinrich 1964, 51). Dem gegenüber sei bei den Tempora der Tempusgruppe I entspanntes Zuhören deplatziert: „Ihre Funktion ist das Signal: ‚Tua res agitur'. Sie sind, wenn man es scharf sagen will, ein Warnsignal: entspanntes Zuhören ist nicht gestattet, oder wenigstens nicht angebracht." (Ebd.)

Weinrich zählt die Tempora Präsens und Perfekt[4] zu den „besprechenden Tempora“, die Angespanntheit (Tua res agitur!) signalisieren. Zu den „Erzähltempora“, die im Modus „verringerter Gespanntheit“ (Weinrich 1964, 51) rezipiert werden, zählt Weinrich Präteritum und Plusquamperfekt.

Diese Überlegungen Weinrichs wurden vom sprachwissenschaftlichen Forschungsdiskurs aufgegriffen (Thieroff 1992, Bredel/Lohnstein 2003, Bredel/Töpler 2007, Mesch 2010, Topalović/Uhl 2014). Hierbei werden wie bei der Konzeption von Weinrich verschiedene Tempusgruppen unterschieden: Kennzeichnend für die Tempora des Erzählens ist das Imperfektsmorphem (+te)[5], das wie Tabelle 1 zeigt, eine distinktive Funktion bei der Markierung der Tempora des Besprechens (morphologisch unmarkiert) und der Tempora des Erzählens (morphologisch durch +te markiert) hat.

Tabelle 1: Zwei Tempusgruppen des Deutschen nach Topalović/Uhl 2014, 37[6]

	Indikativ			
Tempus	Nicht-Entferntheit = Tempora der besprochenen Welt		Entferntheit = Tempora der erzählten Welt	
	stark	schwach	stark	schwach
Non-Anterior	singt	fragt	sang	frag**te**
Anterior	hat gesungen	hat gefragt	hat**te** gesungen	hat**te** gefragt
Ante-Anterior	hat gesungen gehabt	hat gefragt gehabt	hat**te** gesungen gehabt	hat**te** gefragt gehabt

Im Gegensatz zu Weinrich hat sich allerdings seit Thieroff 1992 im sprachwissenschaftlichen Diskurs durchgesetzt, die Unterscheidung der beiden Tempusgruppen durch das Merkmal der Distanz zu konzeptionalisieren. Eine historische Entwicklung dieser Interpretation zeigt Tabelle 2.

---

4 Des Weiteren zählt Weinrich noch Futur I und Futur II zu den Tempora der Tempusgruppe I. Zu der Tempusgruppe II gehören Konditional I („Er würde singen“) und Konditional II („Er würde gesungen haben“) (Weinrich 1964, 51). Da diese „Tempora“ in den Kinderbüchern der Reihe *Der kleine Ritter Trenk* kaum verwendet werden, werde ich hierauf nicht weiter eingehen.

5 Bei stark konjugierten Verben (z. B. singen) muss ergänzt werden: die präteritale Ablautung (sang).

6 Die Tabelle ist angelehnt an die Konzeption Thieroffs (1992, 283); aus bereits genannten Gründen wurden die Futur-Tempora („Posterior“ und „Ante-Posterior“) nicht in die Konzeption integriert.

Tabelle 2: Zwei Tempusgruppen in verschiedenen Modulationen (nach Topalović/Uhl 2014, 39).

	Tempusgruppe I	**Tempusgruppe II**
Weinrich (1964)	– Tempora des Berichtens	– Tempora des Erzählens
Thieroff (1992)	– Tempora der Nicht-Entferntheit	– Tempora der Entferntheit
Bredel/Töpler (2007)	– Präsens [– fern] – deiktisch naher Wahrnehmungsraum	– Präteritum [+ fern] – deiktisch ferner Vorstellungsraum

Wie die Tabelle zeigt, werden die Tempusgruppen bei Bredel/Töpler (2007) mithilfe verschiedener kommunikativer Verweisräume beschrieben. Diese Unterscheidung geht zurück auf Ehlich (1979, 1983); als kommunikativer Verweisraum kann mit Ehlich zwischen einem Wahrnehmungs- und einem Vorstellungsraum unterschieden werden. Charakteristisch für die Kommunikation im Wahrnehmungsraum ist „[d]ie Kopräsenz von Sprecher und Hörer" (Ehlich 1983, 28). Prototypisch für diese kommunikative Situation ist nach Bredel/Töpler (2007, 839) der Gebrauch präsentischer Tempora (= Tempora der Tempusgruppe I).[7] Im Präsens oder Perfekt ausgedrückte Sachverhalte werden von den Sprachhandelnden demnach in Bezug auf den konkreten Wahrnehmungsraum interpretiert. So ist die Aussage „da steht ein Tisch" bei Kopräsenz der Sprachhandelnden gültig, wenn sich das Referenzobjekt (in dem Fall der Tisch) innerhalb eines gemeinsamen kommunikativen Verweisraums befindet.

Alle Tempusformen der präteritalen Tempusgruppe (= Tempora der Tempusgruppe II) hingegen sind in Bezug zum Vorstellungsraum zu interpretieren; d. h. die in der Kommunikation ausgedrückten Sachverhalte sind nicht innerhalb eines Wahrnehmungsraums gültig, sondern werden mental im Vorstellungssystem der Sprachhandelnden (re-)konstruiert. In diesem Sinne signalisiert die Aussage „da stand ein Tisch", dass sich das Referenzobjekt nicht innerhalb des Wahrnehmungsraums befindet und die Aussage mental im Vorstellungsystem (re-)konstruiert werden muss.

7 Dies begründen die Autorinnen mit Rückgriff auf die Deixistheorie von Bühler: „Mit der Verwendung des Präsens wird der Wahrnehmungsraum des Sprechers/Hörers als Verweisraum in Anspruch genommen; die Ereignisse sind für Sprecher und Hörer potenziell unmittelbar deiktisch erreichbar; die Zeigwörter erfahren ihre Bedeutungserfüllung ad oculos." (Bredel/Töpler 2007, 839)

Der Vorteil gegenüber der Konzeption von Weinrich ist der, dass präteritale Tempora somit nicht per se als narrative Tempora interpretiert werden. Die eben beschriebene abstrakte Modulation des Merkmals Distanz lässt je nach Kontext unterschiedliche Lesarten zu:

> Die temporale Lesart des t-markierten Indikativs 2 [gemeint sind die Tempora der Tempusgruppe II] stellt sich in dieser Interpretation als ein Spezialfall möglicher epistemischer Qualität dar, keinesfalls aber ist ‚Vergangenheit' das konstituierende Merkmal für den Indikativ 2. Es kommt ebenso die fiktionale Lesart in Betracht, wie sie Hamburger (1957) für literarische Texte diagnostiziert. (Bredel/Lohnstein 2003, 136)[8]

In diesem Sinne ist zwischen einem „fiktiven Präteritum" und einem „temporalen Präteritum" zu unterscheiden. Wie eine anschließende Erzähltextanalyse des Werks *Der kleine Ritter Trenk* zeigen wird, werden in dem Kinderbuch beide Formen oder Modi des Präteritums in funktional angemessenen Kontexten verwendet – weshalb dieses Kinderbuch aus didaktischer Sicht gut einsetzbar ist, um im Unterricht die sprachliche Gestaltung erzählender Texte zu thematisieren.

Abschließend gilt es an dieser Stelle bezüglich der Wechselwirkung von Tempusverwendung und dem Etablieren narrativer Strukturen festzuhalten: Das Präteritum bzw. die präteritalen Tempora können als prototypische Marker zur Indizierung narrativer Kontexte aufgefasst werden: „So führt die Verwendung des Präteritums im Roman zur Etablierung eines fiktional fernen Verweisraums (der Verweisraum, von dem aus die Ereignisse verbalisiert werden, ist der Schauplatz des Romans)." (Bredel/Töpler 2007, 838)[9]

---

8 Analog zum Konjunktiv II, der bei schwachen Verben durch die flexionsmorphologische Markierung +te ausgewiesen wird („wenn ich dich nun fragte,..."), sprechen Bredel/Lohnstein (2003, 135) hier vom Indikativ II und fassen darunter alle Tempora der Tempusgruppe II. Als Indikativ I werden folglich alle Tempora der Tempusgruppe I gefasst.

9 Von Formen des präsentischen Erzählens ist hier abzusehen. Mesch (2010, 109) macht darauf aufmerksam, dass gerade in moderner Prosa dem Präsens eine größere Bedeutung als Erzähltempus zukommt, was Mesch als „Brechen mit der Tradition" (ebd.) beschreibt: „Zeitgenössische Autoren brechen mit der Tradition. Sie verwenden das Präsens über lange Textpassagen hinweg oder sogar durchgängig – und zwar in Texten, die sie explizit als epische Texte deklarieren." Zum szenischen Präsens als Erzähltempus siehe auch Hennig/Avanessian (2013).

Der kleine Ritter Trenk: Eine Erzähltextanalyse

Im Folgenden sollen diese theoretischen Überlegungen auf zwei ausgewählte Beispiele aus dem Kinderbuch *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* angewendet werden. Eine längere Passage, in der es zu vielen Wechseln der Tempusgruppen kommt, findet sich zu Beginn des Kapitels 20, „in dem die Kinder [Trenk, Thekla und zwei weitere Freunde] auf dem Drachen [Großer Gefährlicher] reiten" (Boie 2012, 198). Die Kinder tun dies, weil sie mit der Hilfe des Drachens die Festung von Wertholt angreifen möchten. Ziel ihres Vorhabens ist es, das von Wertholt entführte Schwein Trenks zu befreien. Das Kapitel beginnt zunächst damit, dass einleitend im narrativen Modus der Drachenritt der Kinder geschildert wird:

> Und so flogen sie also durch die stille Nacht unter Millionen von Sternen und dem großen weißen Mond, und der Große Gefährliche trug sie sicher und mit ruhigem Flügelschlag über Wälder, Felder und Wiesen; und der Weg, der ihnen am Tag lang und weit und mühsam erschienen war, war am Himmel auf einmal ganz kurz. (Boie 2012, 198)

Diese Schilderung wird dann durch einen direkt an den Leser gerichteten Kommentar unterbrochen, der die Besonderheiten erläutert, die sich ergeben, wenn man auf dem Rücken eines Drachens reitet:

> Und wenn du noch nie auf dem Rücken eines Drachen durch die Nacht geritten bist – und das sind ja vermutlich die wenigsten von uns, so viele Drachen gibt es heute schließlich nicht mehr, wenn es sie jemals überhaupt gegeben haben sollte –, dann kann ich dir sagen: Es ist viel schöner, als wenn man mit dem Flugzeug fliegt, das hast du ja vielleicht schon mal gemacht. Der Rücken eines Drachen ist so stark und so sicher und sein Flügelschlag ist so ruhig und voller Kraft, dass man fast keine Erschütterung spürt: nicht wie bei einem Pferd, zum Beispiel. Darum muss man das Reiten auf dem Pferd ja auch lernen, aber auf einem Drachen reiten kann eigentlich jeder, wenn er nur den Mut dazu hat. (Ebd.)

Es folgt zunächst Figurenrede, die dann überleitet in den narrativen Modus:

> „Wie schön das Land unter uns aussieht, Thekla", sagte Trenk. „So schön und so still und friedlich. Und dabei gehört es doch alles Wertholt dem Wüterich, und der ist ja alles andere als friedlich!" „Der alte Ferkelklauer", sagte Thekla und dann erkannte sie unter sich in der Dunkelheit auch schon die Stadt, und die zeigte sie ihm, und Trenk erkannte sein Dorf, und das zeigte er ihr, und dann flog der Große Gefährliche für Thekla noch extra einen Bogen, damit sie auch Burg Hohenlob vom Himmel aus bestaunen konnten, wo Ritter Hans gerade mit immer noch grummelndem Bauch dem Morgen entgegenschlief; Zeit genug hatten sie. (Ebd.)

Der Kontrast der hier angeführten Auszüge ist augenfällig. In dem ersten Abschnitt dominiert der narrative Modus: Mithilfe der präteritalen Tempora wird der Vorstellungsraum des Rezipienten aktiviert. Dies führt dazu, dass beim Lesen

der Sätze die Leserin bzw. der Leser mental an den Ort des Geschehens versetzt wird. Der Rezipient kann also den geschilderten Drachenritt der Kinder szenisch im narrativen Vorstellungsraum repräsentieren. Unter der Verwendung präsentischer Tempora im anschließenden Abschnitt wird diese zuvor etablierte Szene kommentiert. Die mittels präsentischer Tempora verfassten Sätze dienen folglich nicht mehr dazu, die bereits etablierte Szene im narrativen Vorstellungsraum weiter zu konkretisieren; der Erzähler adressiert nun direkt den Rezipienten und signalisiert, dass die entsprechenden Sätze einen unmittelbaren Bezug zu ihm haben: Die Intention des Erzählers ist es, die Leserin bzw. den Leser im kommentierenden Modus über das Reiten eines Drachens aufzuklären. Die geschilderten Sachverhalte werden hierbei nicht in Bezug zu einer fiktiven Gegenwelt gesetzt, sondern direkt in Bezug zum Rezipienten. Über den Konjunktiv in „wenn es sie jemals überhaupt gegeben haben sollte" (Boie 2012), wird sogar eine kritische Reflexion erkennbar. Hier geht die Kommentarfunktion des Erzählers also soweit, dass ein Sachverhalt, der innerhalb der erzählten Welt vom Erzähler eigentlich als gegeben gesetzt wurde (die Existenz von Drachen), angezweifelt wird.[10] Anschließend dominiert dann wieder der narrative Modus. Innerhalb der zuvor etablierten Szene wird nun geschildert, wie sich Thekla und Trenk auf dem Rücken des Drachens unterhalten. Während der Unterhaltung, die durch Kopräsenz der Aktanten gekennzeichnet ist, dominieren präsentische Tempora. Die anschließende Schilderung dessen, was die Kinder vom Rücken des Drachens alles sehen können, erfolgt im narrativen Modus.

Neben den eben beschriebenen Kontexten, in denen das Präteritum verwendet wird, um eine fiktionale Lesart zu etablieren, lassen sich in dem 2012 von Boie verfassten Buch aber noch Abschnitte identifizieren, in denen das Präteritum eine andere Funktion besitzt. So finden sich in dem Kinderbuch anschließend an jedes Kapitel kleine Unterkapitel, die Sachinformationen zum Mittelalter beinhalten. So beispielsweise in folgendem Abschnitt, der über die Schule im Mittelalter informieren soll:

> Aber auch sonst fragt man sich doch, wie das mit der Schule im Mittelalter denn funktioniert hat – wenn die Jungs mit sieben Jahren schon ihre Ausbildung anfingen, dann könnte man ja denken, dass es damals gar keine Schule gab, oder höchstens für Mädchen. Aber so war das ganz und gar nicht. Gerade für Mädchen fand man es nämlich überhaupt nicht wichtig, dass sie Lesen und Schreiben und Rechnen lernten. Schließlich sollten sie später nur kochen, den Haushalt in Ordnung halten können, da dachte man, dass Schule

10 Zu diskutieren wäre an dieser Stelle, ob hier Metafiktion vorliegt – schließlich setzt sich der Erzähler hier bewusst mit dem fiktionalen Charakter des Werks auseinander (zur Metafiktion siehe den Beitrag von Gianna Dicke).

> für sie vollkommen überflüssig wäre. Nur wenn sie die Töchter eines adeligen Herrn waren, hatten sie oft das Glück, auf der Burg Unterricht von einem Hauslehrer oder einem Kaplan zu bekommen, genauso wie die Pagen und Knappen in ihrer Ritterausbildung. (Boie 2012, 194)

Einleitend findet sich hier wieder der Kommentarmodus, mithilfe dessen der Leser durch das „man" direkt angesprochen wird. Anschließend wird dargelegt, welche Rolle Schulbildung bei Mädchen im Mittelalter spielte. Als Tempusform dominiert hier zwar das Präteritum, dieses besitzt aber im Gegensatz zu den anderen Text-Beispielen nicht die Funktion, Fiktionalität auszudrücken. Das Präteritum fungiert hier also nicht dazu, eine fiktive Gegenwelt zu etablieren, sondern es zeigt der Leserin bzw. dem Leser an, dass die entsprechenden Sätze in der Vergangenheit spielen und dort real waren. Zurückgeführt werden kann diese Lesart darauf, dass für das Präteritum – wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt – neben der narrativen Lesart auch eine temporale Lesart möglich ist. Wenn Kirsten Boie – wie in den Sachtexten – das Präteritum im temporalen Modus verwendet, dann werden damit Sachverhalte umschrieben, die sich real in der Vergangenheit abgespielt haben. Im fiktiven Modus hingegen schildert ein fiktiver Erzähler eine Handlung in einer fiktiven Gegenwelt – das fiktive Präteritum kann dadurch identifiziert werden, dass es in Sätzen mit Adverbialen in Kombination verwendet wird, die gegenwärtige oder zukünftige Situationen beschreiben (hierauf hat bereits Käte Hamburger 1957 aufmerksam gemacht[11]). In den analysierten Beispielen finden sich hierfür zwei Belege: „und der Weg, der ihnen am Tag lang und weit und mühsam erschienen war, war am Himmel **auf einmal** ganz kurz" und „wo Ritter Hans **gerade** mit immer noch grummelndem Bauch dem Morgen entgegenschlief" (Boie 2012, 198, Hervorhebung B.U.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in Kirsten Boies Roman *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* das Tempus als funktionales Mittel genutzt wird, um die Erzählweise zu unterstützen. Es werden über die Tempusverwendung folgende Erzählkontexte etabliert: Über präsentische Tempora tritt der Erzähler in einer Art Kommentarfunktion direkt an die Leserin bzw. den Leser heran. Diese Kommentarfunktion geht sogar soweit, dass der zwischen Erzähler und Leser geschlossene Fiktionalitätsvertrag[12] kritisch hinterfragt wird.

11 „Hier stoßen wir nun auf das objektive grammatische Symptom, das in all seiner Unscheinbarkeit den entscheidenden Nachweis erbringt, daß das Imperfekt des fiktionalen Erzählens keine Vergangenheitsaussage ist: dies, daß die deiktischen Zeitadverbien mit dem Imperfekt verbunden werden können." (Hamburger 1957 [1977], 65)

12 Siehe hierzu Eco (1999, 103): „Die Grundregel jeder Auseinandersetzung mit einem erzählenden Werk ist, daß der Leser stillschweigend einen Fiktionsvertrag mit dem

Die Verwendung präteritaler Tempora hat in *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* zwei Funktionen: Im Kontext der Erzählung fungiert es als narratives Präteritum; entsprechende Sätze werden vom Leser in Bezug zu einem fiktiven Vorstellungsraum ausgewertet. Im Kontext der Sachinformationen fungiert das Präteritum als temporales Präteritum; entsprechende Sätze werden in Bezug zu einem vergangenen Vorstellungsraum ausgewertet.

Didaktische Implikationen

Im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts lässt sich der in diesem Beitrag untersuchte Kinderroman in sprach- und literaturdidaktischen Kontexten einsetzen. Eine erste Orientierung hierzu bietet Spinner (2006), der insgesamt elf Aspekte literarischen Lernens anführt: „Der Begriff des literarischen Lernens gründet in der Auffassung, dass es Lernprozesse gibt, die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen, das heißt hier: fiktionalen, poetischen Texten beziehen." (Spinner 2006, 6)

Unter dem dritten Aspekt literarischen Lernens „sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen" (ebd., 9) soll im Deutschunterricht „Einsicht in die Abweichung literarischer von alltagssprachlicher Ausdrucksweise angebahnt werden" (ebd.). Spinner schlägt dazu vor, dass „Schülerinnen und Schüler selbstständig Beobachtungen zur sprachlichen Gestaltung anstellen können und dabei eine gewisse Entdeckerfreude entwickeln" (ebd.). Wie im Kontext dieses Beitrags ersichtlich wurde, eignet sich die Tempusverwendung in *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* besonders gut für diesen didaktischen Zugang. In diesem Sinne argumentiert auch Rauch 2010 über die Einsatzmöglichkeit dieses Kinderbuchs im Deutschunterricht:

> Durch den Wechsel zwischen der eigentlichen Geschichte und den Leseransprachen werden Erzählmuster transparent gemacht, auf die die Kinder mit eigenen Schreibversuchen zurückgreifen können. So kann man sie [...] auffordern, selbst ähnliche Textstellen [...] herauszusuchen, zu unterstreichen und daraufhin zu betrachten, welches Tempus verwendet wird. Sie können herausfinden, dass die Geschichte des Ritters Trenk im Perfekt [sic!, es muss Präteritum heißen], die Leseransprachen im Präsens verfasst sind und dies bei eigenen Schreibversuchen berücksichtigen. (Rauch 2010, 15)

Schülerinnen und Schüler könnten also die Tempusverwendung in der Kinderbuchvorlage untersuchen und hierbei (im Sinne des eben angeführten Aspekts literarischen Lernens) feststellen, dass das Tempus als sprachliches Mittel funk-

---

Autor schließen muß [...]. Der Leser muß wissen, daß das, was ihm erzählt wird, eine ausgedachte Geschichte ist, ohne darum zu meinen, daß der Autor ihm Lügen erzählt."

tional eingesetzt wird, um zwischen kommentierendem und narrativem Modus zu wechseln. Hierbei kann ausgearbeitet werden, dass sich der Erzähler im Kommentarmodus direkt an den Leser wendet, während er im narrativen Modus von Geschehnissen erzählt, die in einer narrativen Erzählwelt spielen. Somit lassen sich „Tempora der direkten Leseransprache" (= Präsens und Perfekt) und „Tempora der Erzählwelt" (=Präteritum, selten auch Plusquamperfekt) gegenüberstellen. Mithilfe des Blicks auf die Tempusverwendung können in *Der kleine Ritter Trenk* also fiktive Kontexte als solche erkannt werden. Dies ist unmittelbar verknüpft mit dem sechsten Aspekt literarischen Lernens („Mit Fiktionalität bewusst umgehen" Spinner 2006, 10): Insbesondere das Vorhandensein des narrativen Präteritums kann im Unterricht als sprachlicher Indikator dafür identifiziert werden, dass ein fiktionaler Vorstellungsraum vorliegt. Somit kann erarbeitet werden, „dass literarische Texte nicht direkt auf die außertextliche Wirklichkeit verweisen, sondern ein eigenes Bezugsystem schaffen" (ebd., siehe hierzu auch Uhl 2015, 272).

Zum anderen könnte die Verwendung von temporalem und fiktionalem Präteritum mittels passender Textbeispiele kontrastiert werden. Hierzu würde sich eine Gegenüberstellung von Texten mit erzählendem und informierendem Charakter eignen.[13]

Alleine im Kontext der Textrezeption lassen sich also einige Beispiele anführen, wie grammatisches Lernen für den Leseunterricht fruchtbar gemacht werden kann (und vice versa). Dass eine positive Wechselwirkung zwischen Grammatikunterricht und der Förderung von Lesekompetenz nahe liegt, kann mit Abraham (2010) vermutet werden, der in Bezug auf das Konstrukt „Lesekompetenz" (nach Rosebrock 2009) darauf aufmerksam macht, „dass auf der Prozessebene (unterschieden von sozialer und Subjektebene) bei der Herausbildung einer solchen Kompetenz [Lesekompetenz] durchaus grammatische Kategorien eine Rolle spielen." (Abraham 2010, 329)[14]

---

13 Im Anschluss an jedes Kapitel folgen in *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* Sachinformationen, so dass dieses Kinderbuch in besonderem Maße für einen Vergleich von temporalem und fiktionalem Präteritum infrage kommt.

14 Abraham bemängelt, dass „Interventionskonzepte zur Förderung von Lesekompetenz [...] nicht oder kaum auf grammatisches Lernen setzen, sondern auf Vermittlung von Strategiewissen und/oder (in geringerem Ausmaß) auf Textsortenwissen [...], was der Tatsache geschuldet sein dürfe, dass die meisten von ihnen [der „Interventionskonzepte zur Förderung von Lesekompetenz"] nicht von sprachwissenschaftlicher oder -didaktischer, sondern von psychologischer Seite geplant und durchgeführt wurden" (Abraham 2010, 328 f.). Abraham folgert: „Was fehlt, sind Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen sogenannten Lesestrategien und einem grammatischen Kons-

Die anhand der Vorlage analysierte Systematik der Tempora kann dann in einem nächsten Schritt für die Textproduktion der Schülerinnen und Schüler nutzbar gemacht werden (siehe hierzu auch Rauch 2009, 15). Im Sinne des dritten Aspekts literarischen Lernens schreibt Spinner diesbezüglich:

> Eigene Experimente mit formalen Strukturen, zum Beispiel nach dem Muster literarischer Vorlagen eigene Texte schreiben, können besonders nachhaltig erfahrbar machen, wie mit Gestaltungsformen bestimmte Wirkungen erzielt werden können. (Spinner 2006, 9)

Die durch die Textrezeption gewonnen Einsichten in die Tempusverwendung in dem Kinderbuch *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* können in einem Folgeschritt also auch für die Textproduktion nutzbar gemacht werden. Hierzu sind verschiedene Schreibanlässe denkbar: Für das temporale Präteritum könnten Kinder angeregt werden, Sachtexte zu verfassen, die einen Bezug auf vergangene Kontexte aufweisen (z. B. „Berichte Deinen Eltern, wer im Mittelalter alles zur Schule gehen durfte“). Für das narrative Präteritum sind Erzählanlässe günstig, die durch eine fiktive Figuren- und Ortskonstellation das Schreiben einer fiktiven Erzählung evozieren: (z. B. in Anschluss an die Lektüre des hier besprochenen Kinderbuchs: „Erzähle jemandem, der Trenk nicht kennt, wie Trenk das Schwein Ferkelchen aus der Gefangenschaft des Ritter Wertholt befreite“). Wenn im Unterricht zuvor der Unterschied zwischen „Tempora der direkten Leseansprache“ und „Tempora der Erzählwelt“ erarbeitet wurde, dann könnte dies an dieser Stelle in die Textproduktion integriert werden.

Fazit

Die in diesem Beitrag angeführte Analyse des Kinderbuchs *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter* hat gezeigt, dass das Buch komplexe Formen des Erzählens beinhaltet: Ausgearbeitet wurde, dass die Tempusverwendung in systematischer Art und Weise unterschiedliche Erzählkontexte etabliert. Das sich daraus ergebende Potenzial für den Einsatz in didaktischen Kontexten wurde in diesem Beitrag skizziert. Das Kinderbuch von Kirsten Boie beinhaltet aber noch weitere interessante thematische Aspekte, die nicht detailliert besprochen werden konnten: Zu nennen wäre hier bspw. das Durchbrechen tradierter literarischer Rollen; so wird zum Beispiel ein Ritter als bösartig (Wertholt) und ein Drache als gutmütig (Großer Gefährlicher) dargestellt; oder auch das Durchbrechen gängiger Gender-Muster (Thekla als weibliche Protagonistin, die Ritter werden will).

---

truktionsbewusstsein“ (Abraham 2010, 329). Zu vermuten ist hier, dass Kenntnis über das Präteritum als das „Erzähltempus par excellence“ (Bredel 2001, 6) für das Verstehen narrativer Texte förderlich sein könnte.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Boie, Kirsten: Der kleine Ritter Trenk. Bilder von Barbara Scholz [in allen Bdn. der Serie]. Hamburg: Oetinger 2006.

Boie, Kirsten: Der kleine Ritter Trenk und der Große Gefährliche. Hamburg: Oetinger 2011.

Boie, Kirsten: Der kleine Ritter Trenk und das Schwein der Weisen – Vorlesegeschichten. Hamburg: Oetinger 2012.

Boie, Kirsten: Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter: Ein Ritterabenteuer mit ziemlich viel Sachwissen. Hamburg: Oetinger 2012.

Boie, Kirsten: Der kleine Ritter Trenk und der ganz gemeine Zahnwurm. Hamburg: Oetinger 2013.

Boie, Kirsten: Der kleine Ritter Trenk und der Turmbau zu Babel. Hamburg: Oetinger 2013.

Der kleine Ritter Trenk. Regie: Eckart Fingberg. Drehbuch: Jens Maria Merz, John Chambers, Ishel U. Eichler, Stefanie Schütz. Produktion: ZDF, blue eyes Fiction, WunderWerk, 2013.

Sekundärliteratur

Avanessian, Armen/Hennig, Anke (Hrsg.): Der Präsensroman. Berlin/New York: de Gruyter 2013 (Narratologia; 36).

Abraham, Ulf: Grammatik beim Lesen und Schreiben von Texten in der Schule. In Mechthild Habermann (Hrsg.): Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. Mannheim [u. a.]: Dudenverl. 2010 (Thema Deutsch; 11), 323–340.

Bredel, Ursula: Ohne Worte. Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten. In: Didaktik Deutsch 11 (2001), 4–21.

Bredel, Ursula/Lohnstein, Horst: Die Verankerung von Sprecher und Hörer im verbalen Paradigma des Deutschen. In: Ludger Hoffmann (Hrsg.): Funktionale Syntax. Berlin [u. a.]: de Gruyter 2003, 122–155.

Bredel, Ursula/Töpler, Cäcilia: Das Verb. In: Ludger Hoffmann (Hrsg.): Deutsche Wortarten. Berlin [u. a.]: de Gruyter 2007, 823–901.

Eco, Umberto: Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur. Dt. von Burkhart Kroeber. 2. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl. 1999.

Ehlich, Konrad: Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis der Überlieferung. In: Aleida Assmann/Jan Assmann/

Christof Hardmeier (Hrsg): Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink 1983 (Archäologie der literarischen Kommunikation; 1), 24–43.

Ehlich, Konrad: Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. Linguistisch-philologische Untersuchungen zum hebräischen deiktischen System. T. 1.2. Frankfurt a. M. [u. a.]: Lang 1979 (Forum linguisticum; 24).

Hamburger, Käte: Die Logik der Dichtung. Stuttgart: Klett 1957. – 3. Aufl. 1977.

Kruse, Iris: „… aber das Buch mag ich jetzt auch!“ Der kleine Ritter Trenk im medienvergleichenden Zugriff von Vor- und Grundschulkindern. In: Petra Josting (Hrsg.): Kirsten Boie. Bielefelder Poet in Residence 2013. München: Kopaed 2014 (Kinder- und Jugendliteratur aktuell; 2), 175–196.

Martinez, Matias/Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie. 7. Aufl. München: Beck 2007 (C.H. Beck Studium).

Mesch, Birgitt: Im Wechselspiel der Zeiten ... Das Tempussystem im Deutschen und seine Funktion des Erzählens. In: Estudios Filológicos Alemanes 20 (2010), 101–112.

Rauch, Marja: „He, kleiner Bär…“ Literarische Texte fördern die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenz. In: Grundschule (2010) H. 3, 12–16.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 200 (2006), 6–16.

Thieroff, Rolf: Das finite Verb im Deutschen. Tempus – Modus – Distanz. Tübingen: Narr 1992 (Studien zur deutschen Grammatik; 40).

Topalović, Elvira/Uhl, Benjamin: Linguistik des literarischen Erzählens. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 40 (2014), 26–49.

Uhl, Benjamin: Tempus – Narration – Medialität. Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2015 (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht; 15).

Weinrich, Harald: Tempus – Besprochene und erzählte Welt. Mainz: Kohlhammer 1964 (Sprache und Literatur; 16).

Gianna Dicke (Köln)

„Oh, liebe Leser, bleibt einfach dran und lest weiter. Hört zu. Schaut her. Oder legt das Buch beiseite." Eine diachrone Betrachtung der LeserInnenanrede und ihrer Funktionen in der erzählenden Kinderliteratur

1. Einleitung

Direkte Leseranreden in Erzähltexten erwecken, wie das im Titel genannte Beispiel von David Almond (2014, 58), den Anschein von Unmittelbarkeit; sie suggerieren Nähe, wo tatsächlich eine große räumlich-zeitliche Distanz zwischen Erzählendem und Rezipienten besteht. Sie sind ein Mittel der Kontaktaufnahme zwischen Erzählinstanz und realen Leserinnen[1] und führen diesen das Erzählen als kommunikativen Akt vor Augen. Häufig zu finden sind Leseranreden in der Erzählliteratur des 18. Jahrhunderts und in narrativen Texten für Kinder aller Epochen. Obwohl die Häufung des Phänomens in der erzählenden Kinderliteratur auffällig ist, gibt es bislang keine Forschungsbeiträge, die sich mit der direkten Leseranrede bzw. mit der Form und Funktion der Kommunikation zwischen Erzähler und Adressat auseinandersetzen. Der folgende Beitrag wird sich mit diesem Forschungsdesiderat befassen und die direkten Leseranreden in der erzählenden Kinderliteratur verschiedener Epochen genauer betrachten. Neben der Ausprägung der Leseranreden stehen dabei vor allem ihre Funktionen im Fokus, und zwar sowohl textinterne als auch didaktische und pädagogische Funktionen, die über den Text hinausgehen. Die Grundlage für diese Untersuchung liefern erzähltheoretische Konzepte des (kommunikativen) Verhältnisses zwischen Erzählinstanz und der von ihr adressierten fiktiven bzw. narrativen Instanz. Außerdem soll die direkte Leseranrede von der seltenen Erzählform der Du-Erzählung abgegrenzt werden.[2]

---

1 Ich verwende abwechselnd die männliche und weibliche Form, meine aber, sofern ich es nicht gesondert kennzeichne, beide Geschlechter.

2 Vgl. zum Phänomen der Leseranrede auch den Beitrag von Benjamin Uhl in diesem Band.

Den Hauptteil des Beitrags bilden acht exemplarische Analysen sowohl zeitgenössischer als auch historischer kinderliterarischer Texte. Ziel ist es, die direkte Leseranrede in der Kinderliteratur formal zu untersuchen und Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung und Funktion in unterschiedlichen Epochen herauszuarbeiten; eine umfassende narratologische Betrachtung wird nicht angestrebt. Die Ergebnisse dieser sollen im Anschluss insbesondere vor dem Hintergrund spezifischer Merkmale/Eigenschaften von Kinderliteratur beleuchtet werden.

2. Erzähltheoretische Grundlagen

Die Leseranrede, die hier verstanden wird als Kommunikationsakt zwischen einer heterodiegetischen erzählenden Instanz und einer von ihr adressierten Instanz, findet außerhalb der Diegese statt, ist jedoch innerhalb des Erzähltextes angesiedelt, also nicht außertextuell. Schmid nennt diese, der Diegese übergeordnete und ontologisch von ihr verschiedene Ebene, Exegesis (Schmid 2008, 87). Außer als Adressat wurde und wird die vom Erzähler angesprochene Instanz auch als narrativer Leser/Adressat, virtueller Adressat oder, wie von mir im Folgenden, als fiktiver Adressat bezeichnet. Da auch die Konstrukte des impliziten Lesers und des abstrakten Adressaten eng mit der direkten Leseranrede verbunden sind, gilt es daher zunächst, die verschiedenen Konzepte zur Beschreibung bzw. Bestimmung dieser Instanz zu erläutern, wobei die jeweilige Relation zum Begriff Erzähler in den Blick genommen werden soll. Anschließend sollen die gewonnenen Ergebnisse in Bezug zur direkten Leseranrede gesetzt und bei der Entwicklung von Analysekategorien einbezogen werden.

2.1 Die Figuren der Exegese: Erzählinstanz und fiktiver/narrativer Adressat/Leser

Mit Genette unterscheidet man zwischen dem extradiegetischen und dem intradiegetischen Adressaten. Bei ersterem handele es sich um ein „mentales Konstrukt“, wohingegen der intradiegetische Adressat stets eine Figur der Diegese sei. (Genette 2010, 260) Um den extradiegetischen Adressaten zu bezeichnen, benutzt Genette die Begriffe „virtuelle[r] Leser“ und „narrativer Adressat“ (ebd., 255) synonym. Der narrative Adressat sei vom realen Leser zu unterscheiden (wie auch der Erzähler vom realen Autor), wobei sich dieser mit jenem identifizieren könne, d. h. der narrative Adressat stelle eine Identifikationsfigur für den realen Leser dar, (wie der Erzähler für den Autor). Mit dieser Unterscheidung zwischen extra- und intradiegetischem Adressaten gibt Genette einen ersten Impuls zur definitorischen Eingrenzung, der Schmid zunächst folgt, indem er zwischen einem Adressaten der primären Erzählung und einem der sekundären Erzählung unterscheidet. Dann

widerspricht er Genette allerdings, indem er die Gleichsetzung von einer Figur der primären (extradiegetischen) Erzählung mit dem Adressaten der sekundären (intradiegetischen) Erzählung als vereinfacht deklariert. Der Adressat sei in jedem Fall eine Vorstellung des jeweiligen Erzählers, egal ob extra- oder intradiegetisch, und keine (reale) Figur oder Person. Der fiktive Adressat des Erzählers bleibt also notwendig stumm, d. h. die Kommunikation zwischen Erzähler und fiktivem Leser ist einseitig, monologisch[3]. Die direkte Leseranrede allerdings hebt die Präsenz des Adressaten hervor und suggeriert, je nachdem, ob es sich um einen knappen Satz oder einen längeren Abschnitt handelt, eine dialogische Situation, die Schmid als „inszenierten dialogischen Monolog“ (Schmid 2008, 102) bezeichnet. Da der fiktive Adressat keine handelnde Figur der Erzählung ist, sondern ein mentales Konstrukt, ist er nur schwer zu charakterisieren. Hinweise, die eine (wenn auch sehr grobe) Bestimmung des fiktiven Adressaten erlauben, lassen sich jedoch in der Erzählerrede finden. Aleksandra Okopen-Stawinska bemerkt in ihrer Untersuchung der Beziehungen innerhalb der literarischen Kommunikation, dass es sich bei dem Adressaten auf der höchsten Ebene der Erzählung um eine „schweigende Gestalt“ handele, deren Reaktionen allein durch den Erzählerbericht oder das „Verhalten des Narrators“ als explizite oder „implizite Informationen“ vermittelt würden (Okopen-Stawinska 1975, 142). Lahn und Meister sprechen hier von einer „Ausrichtung des Erzählers am Adressaten“ (Lahn/Meister 2008, 97), die es ermöglicht, dessen Vorstellung von seinem Gegenüber zu rekonstruieren.

Auch Janik geht davon aus, dass der narrative Adressat eine „Projektion des Erzählers“ (Janik 1973, 65) ist. Die direkte Anrede dieses narrativen Adressaten ist somit Teil der „bewußte[n] oder unbewußte[n] Manifestation des Erzählers im Erzählten“ (ebd., 17). Im Grunde handelt es sich also um eine Selbstaussage des Erzählers; der narrative Adressat sei entsprechend nur eine Funktion des Erzählers (ebd., 67). Die Repräsentation des narrativen Adressaten unterteilt Janik dem Grad nach in:

a) nicht repräsentiert (autonome Personenrede);
b) allgemein repräsentiert (objektive und testimoniale Erzählrede);
c) konkret repräsentiert (auktoriale Erzählrede: z. B. „lieber Leser“);
d) Individuell repräsentiert (kann in der autobiographischen Erzählrede der Fall sein) (ebd.).

3 Ein Sonderfall entsteht durch eine narrative Metalepse auf Ebene der *histoire*, die eine Überschreitung der Grenze zwischen den ontologisch getrennten Erzählebenen bezeichnet. Im Fall eines Textes, der solche Metalepsen enthält, wäre eine direkte, dialogische Kommunikation zwischen Erzähler und fiktivem Adressaten darstellbar. Allerdings handelte es sich beim fiktiven Adressaten in dem Fall um eine handelnde Figur.

Susan Lanser-Sniader entwickelt eine Typologie des Verhältnisses vom Erzähler zu seinem fiktiven (bzw. narrativen) Adressaten, durch dessen Gestaltung letzterer zugleich näher bestimmt werde. Der Kontakt zwischen Erzähler und Adressat ließe sich auf einer Achse zwischen den Polen „direct (overt)“ und „indirect (covert)“ (Lanser-Sniader 1981, 174) einordnen, wobei der Kontakt als „overt“ bezeichnet wird, wenn der Erzähler mit einer Leserfigur in einen Dialog tritt. Um das Verhältnis zwischen Erzähler und Adressat näher zu bestimmen, führt Lanser-Sniader drei weitere Achsen ein, die sich zwischen den binären Oppositionen: Confidence/Uncertainty, Deference/Contempt und Formality/Intimacy aufspannen. In diesem Zusammenhang stehen auch die Kategorien, die Schmid zur Klassifizierung der Beziehung zwischen Erzähler und Adressat vorschlägt. Aus dem Apell lasse sich erkennen, welche Eigenschaften und Haltungen der Erzähler dem Adressaten unterstellte, die Orientierung hingegen verrate welche Kodes und Normen der Erzähler beim Adressaten voraussetzt. Zum Beispiel wähle der Erzähler eine für den Adressaten verständliche Sprache, was dem realen Rezipienten erlaube, Rückschlüsse auf den Adressaten (und zugleich den Erzähler) zu ziehen. Die Gestaltung des dialogischen Erzählmonologs liefere außerdem Informationen über die Vorstellung des Erzählers vom Adressaten sowie über ihn selbst, seine Eigenschaften und kommunikativen Verhaltensweisen. Die Leseranrede ist ein Teil des dialogischen Erzählmonologs und oft ein Anlass für den Erzähler sich selbst darzustellen. Die direkte Leseranrede ist also eines von vielen Mitteln, durch die der Erzähler bzw. die Erzählerrede die Existenz eines fiktiven Adressaten hervorhebt und diesen zugleich (minimal) charakterisiert. Gleichzeitig übermittelt er dadurch implizit Informationen über sich selbst, was Nünning als Erzeugung von Erzählillusion bezeichnet (vgl. Nünning 2001, 28).

Was die Wahl eines Begriffes angeht, so legt das symbiotische Verhältnis vom Erzähler und seinem Adressaten die Verwendung des Begriffs narrativer oder fiktiver Adressat nahe. Die direkte Verbindung zwischen beiden Instanzen bzw. die konkrete Ausrichtung des Erzählers auf sein Gegenüber, wird im Begriff Adressat deutlicher als im Begriff Leser. Schließlich ist der fiktive Adressat vom abstrakten Adressaten oder impliziten Leser zu unterscheiden. Der von Wolfgang Iser geprägte Terminus impliziter Leser bildet das Pendent zum impliziten Autor[4] und ist auf einer (Kommunikations-)Stufe zwischen Erzähler/fiktivem Adressaten und realem Autor/realem Leser angesiedelt. Iser definiert den impliziten Leser als „im Text vorgezeichneten Aktcharakter des Lesens“ (Iser 1972, 9), also als Summe

4 Der Begriff „implied author“ stammt von Wayne C. Booth, der diesen in *The Rhethorik of Fiction* 1961 einführte.

von Textstrukturen und -signalen, die die Rezeption lenken sollen und durch die der Sinn des Textes erst konstruiert wird. Umstritten ist der Begriff deshalb, weil er ein Aussagesubjekt suggeriere, aber lediglich ein „aus der übergreifenden Werkstruktur abgeleitete[s] Konstrukt[e] vom Fluchtpunkt des Lesers“ (Nünning 2004, 146) sei. Schmid argumentiert hingegen für die Notwendigkeit einer solchen Instanz, zieht allerdings den Begriff „abstrakter Adressat“ vor (Schmid 2008, 68). Im Gegensatz zum fiktiven Adressaten handele es sich beim abstrakten Adressaten zugleich um einen vom realen Autor vorgestellten oder postulierten Adressaten und um einen „idealen Rezipienten“ (ebd., 69). Die Äquivalenz von extradiegetischem Adressaten und impliziten Leser, die Genette postuliert, lehnt Schmid also ab.

Aus den dargestellten Überlegungen zum Verhältnis von Erzähler und fiktivem Adressaten in Erzähltexten, lassen sich folgende Schlüsse für die differenzierte Bestimmung der direkten Leseranrede ziehen: Der Adressat eines Werkes, das direkte Leseranreden enthält, kann als allgemein expliziter Adressat beschrieben werden, der Kontakt als offen bzw. direkt. Neben dieser Klassifizierung, die für alle Werke mit direkten Leseranreden gilt, lassen sich auch eine Reihe Kriterien benennen, mit deren Hilfe die konkrete Form der direkten Leseranreden innerhalb eines Werkes analysiert werden kann. Im folgenden Schema, das ich vor dem Hintergrund der dargestellten Forschungsansätze entwickelt habe, sind diese Distinktionskriterien aufgeführt.

Frequenz[5]	**Ort**	**Quantität**[6]	**Art**	**Beziehung/Ton**[7]
hoch ↕ Niedrig	Anfang ↕ Ende	hoch ↕ niedrig	– (rhetorische) Frage – Aufforderung – Belehrung – Erläuterung – Floskel – Aussage	freundlich/zugewandt ↔ barsch/ablehnend distanziert ↔ vertraut

5 Von einer hohen Frequenz spreche ich bei mindestens einer direkten Leseranrede à zehn Seiten, niedrig ist die Frequenz der direkten Leseranreden, wenn der Text bis zu fünf Anreden insgesamt enthält.

6 Zumeist geht eine hohe Frequenz auch mit einer hohen Quantität einher, möglich ist aber auch, dass sich wenige Leseranreden über eine oder mehrere Seiten erstrecken. Von einer hohen Quantität soll daher dann die Rede sein, wenn die Anreden mindestens zwei Prozent des Textes ausmachen.

7 Die hier aufgeführten Gegensatzpaare sind an Lanser-Sniaders Modell angelehnt.

2.2 Abgrenzung: Du-Erzählungen

Barbara Korte definiert die Du-Erzählung als „Vermittlung des fiktionalen Geschehens aus der Perspektive eines handelnden Du“ (Korte 1987, 169). Monika Fludernik führt aus, dass die mit Du angeredete Instanz zugleich Adressat und Protagonist der Erzählung sei (Fludernik 1994, 286). Der Unterschied zur direkten Leseranrede liegt also in der Doppelrolle des angeredeten Du. Dennoch führt Korte ein Beispiel an, in dem die Grenze zwischen Leseranrede und Du-Erzählung verschwimmt: In Italo Calvinos Roman *Wenn ein Reisender in einer Winternacht* wird der fiktive Leser „selbst Hauptfigur einer Handlung und zum eigentlichen Protagonisten.“ (Korte 1987, 180) Es handelt sich bei diesem Phänomen um eine absteigende narrative Metalepse auf Ebene der *histoire* (s. o.). Gemeinsam ist der Leseranrede in einer Ich- oder Er/Sie-Erzählung und der Du-Erzählung die Funktion, Metafiktion zu erzeugen. Doch während die Leseranrede die Mittelbarkeit und das ‚Gemacht-Sein‘ des fiktionalen Textes hervorhebt, zerstört die Du-Erzählung die Logik der Kommunikationsform Erzählen, indem sie die narratologische Kategorie der Person und die Dichotomie zwischen *histoire* und *discours* infrage stellt (vgl. Fludernik 1994, 290).

2.3 Funktionen

Bei der Untersuchung der Funktionen soll zwischen literarischen und nichtliterarischen Funktionen unterschieden werden. Die literarischen Funktionen manifestieren sich im Text und sind somit dort nachweisbar; sie lassen sich in die Gruppen der kommunikationsbezogenen und selbstreferentiellen Funktionen unterteilen. Unter *kommunikationsbezogenen Funktionen* sollen im Folgenden all jene Funktionen gefasst werden, die konkret aus der Kommunikationssituation zwischen Erzähler und fiktivem Adressaten hervorgehen. Die Bezeichnung *selbstreferentielle Funktionen* hingegen soll für diejenigen Wirkungsdispositionen verwendet werden, die sich durch eine Bezugnahme des Textes oder von Teilen des Textes auf sich selbst auszeichnen. Beide Funktionsgruppen sind eng miteinander verbunden und die ihnen zugeordneten Funktionen gehen teilweise auseinander hervor. Außerdem sollen didaktische Implikationen in den Blick genommen werden, da belehrende und moralisch-erzieherische Aspekte in der Kinderliteratur seit je her eine beachtliche Rolle spielen. Die diesen Aspekten zugrunde liegenden pädagogischen Konzepte haben sich seit dem 18. Jahrhundert jedoch gewandelt. Es soll daher aufgezeigt werden, inwiefern sich dieser Wandel auch in den didaktischen Funktionen der Leseranreden niederschlägt.

2.3.1 Kommunikationsbezogene Funktionen

Nünning nennt vier Arten von Erzähleräußerungen, die einen Bezug zum Adressaten aufweisen und sich also weder auf die erzählte Handlung beziehen noch als allgemeine Reflexionen bezeichnet werden können, sondern auf die Kommunikationssituation selbst referieren. Er fasst sie als „Gruppe der expressiven, phatischen, appellativen und metanarrativen Erzähleräußerungen“ zusammen (Nünning 1989, 86). Die Leseranrede fällt unter die dominant appellativen Erzähleräußerungen, aber auch bei den übrigen drei Aussageformen steht die dialogische Beziehung zwischen Erzähler und Adressat im Vordergrund (ebd., 116). Die appellativen Äußerungen erfüllen die Funktion, den fiktiven Adressaten zu einer bestimmten Rezeptionshaltung aufzufordern. Als „textuelles Gestaltungsmittel“ dient der fiktive Adressat dem realen Leser als Identifikationsfigur, weshalb ihm „für die Rezeptionslenkung realer Rezipienten große Relevanz zukommt“ (ebd., 117). Die direkte Leseranrede steigert somit die Aufmerksamkeit des Rezipienten und ist auf die „Aktivierung seiner kognitiven, emotional-affektiven und imaginativ-visualisierenden Fähigkeiten gerichtet“ (ebd., 119). Sie erfüllt neben der appellativen aber auch eine phatische Funktion, nämlich Kontakt zwischen Erzähler und realem Leser aufzubauen, vermittelt durch den fiktiven Adressaten (vgl. ebd.).

2.3.2 Selbstreferentielle Funktionen

Wie bereits erwähnt, sehen Janik und Schmid im fiktiven Adressaten eine Funktion bzw. ein Attribut des Erzählers (Schmid 2008, 106). Lanser-Sniader geht ausführlicher auf den Zusammenhang zwischen Explizitheit des fiktiven Adressaten und figuraler Ausprägung des Erzählers ein. Sie sieht eine Verbindung zwischen dem Grad der Repräsentation des Adressaten und dem Selbstbewusstsein des Erzählers und hebt hervor, dass ein heterodiegetischer u. U. deutlicher in Erscheinung treten kann als ein autodiegetischer Erzähler, beispielsweise wenn sich das erzählende Ich zugunsten des erlebenden Ichs vollkommen zurücknimmt (Lanser-Sniader 1981, 176). Ein heterodiegetischer, aber selbstbewusster Erzähler, der seine Existenz hervorhebt, indem er in eine direkte Kommunikation mit dem fiktiven Adressat tritt, sagt implizit „Ich“ und erscheint dadurch personalisiert. Die Anrede eines Du impliziert, dass es ein Erzähler-Ich gibt und weist „auf die Anwesenheit einer übergeordneten Erzählinstanz hin“ (Nünning 1989, 47). Die direkte Leseranrede erfüllt also die Funktion, die Explizitheit der Erzählinstanz zu steigern und auf diese Weise Erzählillusion zu erzeugen (ebd., 52 und Nünning 2001, 29f.).

Eine erhöhte Erzählillusion wiederum hebt das ‚Gemacht-Sein' des Textes hervor, was als Erzeugung von fictio-Metafiktion[8] bezeichnet wird. Weiterhin rücke ein narrativer Text mit einem selbstbewussten Erzähler den Erzählakt in den Fokus, was den Text als selbstreflexiv klassifiziere (Lanser-Sniader 1981, 176). Letztendlich führt die direkte Leseranrede also zur Ausprägung von Erzählillusion, wodurch wiederum implizit Metafiktion erzeugt, also die Konstruiertheit und Fiktionalität des Textes pointiert wird. Ob diese Wirkungsdispositionen durch die direkte Leseranrede realisiert werden und mit welcher Intensität, hängt von den in der Tabelle genannten Faktoren ab: je höher die Frequenz, je größer die Quantität und die Divergenz der Leseranrede und je eindringlicher der Ton, desto nachhaltiger wirkt die Metafiktion.

3. LeserInnenanreden in Erzähltexten für Kinder – Exemplarische diachrone Betrachtungen

Im Folgenden soll anhand der auf Leseranreden fokussierten Analyse (historischer) kinderliterarischer Texte nachgewiesen werden, dass Leseranreden ein überzeitliches Phänomen darstellen, ihre Formen und Funktionen aber dem historischen Wandel unterliegen. Dabei gehe ich von den folgenden Annahmen aus: Laut Martínez/Scheffel befände sich der Erzähler der Aufklärung in einem „steten Gespräch mit seinen Lesern"[9] (Martínez/Scheffel 2007, 86), während sich in Texten der Romantik häufig personalisierte Leseranreden finden ließen (ebd.). Im literarischen Realismus Fontanes hingegen wirkten fiktiver Adressat und Erzähler „vollkommen abwesend" (ebd., 87). Auch Iser schreibt in seiner Studie des impliziten Lesers, dass „dem Leser im Roman des 18. Jahrhunderts durch das Gespräch, das der Autor[10] mit ihm führte, eine explizite Rolle zugewiesen" (Iser 1972, 10) worden sei. Im 19. Jahrhundert sei die Leserlenkung hingegen verdeckt angelegt. Im Roman des 20. Jahrhunderts werde der Leser nicht mehr auf eine bestimmte „Herstellung von Konsistenz" gelenkt, sondern dahingehend aktiviert, seine eigenen Deutungsmuster selbstreflexiv in Frage zu stellen (vgl. ebd., 11).

8 Werner Wolf führt die Unterscheidung von Metafiktion in fictio- und fictum-Metafiktion ein. Fictio-Metafiktion meint dabei Hinweise auf die ‚Gemachtheit' bzw. die Künstlichkeit des Textes, während Wolf die Bloßlegung der Erfundenheit des Textes als fictum-Metafiktion bezeichnet (vgl. Wolf 2001, 72).

9 Eine solch hohe Frequenz konnte in den untersuchten Texten nicht festgestellt werden.

10 Der von Iser verwendete Begriff Autor muss entsprechend meiner verwendeten Terminologie durch den innerfiktionalen Begriff Erzähler ersetzt werden.

Meine exemplarische Auswahl umfasst je einen Text aus der Epoche der Aufklärung, der Romantik, der Kaiserzeit sowie der Weimarer Republik. Im Anschluss an deren Analyse soll eine vergleichbare Untersuchung von ausgewählten zeitgenössischen Kinderbüchern erfolgen. Ziel ist es dabei, vermutete Unterschiede in der Form und Funktion der direkten Leseranrede nachzuweisen und dadurch zu belegen, dass die didaktische Funktion in den Texten des neuen Jahrtausends zugunsten einer aktiveren Mitgestaltung der jungen LeserInnen ironisch gebrochen wird. Analysiert werden vier Kinderbücher, die zwischen 2000 und 2014 erschienen sind. Aus den genannten Thesen und damit verbundenen Untersuchungszielen ergeben sich für die Analysen drei Kriterien: die Bestimmung des Erzählers, d. h. seine Stellung zum Geschehen und seine Fokalisierung, die Bestimmung der direkten Leseranreden mittels der in der Tabelle dargestellten Kategorien sowie ihrer Funktionen innerhalb des jeweiligen Werkes.

3.1 Christian Felix Weiße: Der Kinderfreund

In Weißes pädagogischer Kinderzeitschrift, die zwischen 1775 und 1782 erschienen ist, wird in Form von Beispielerzählungen vom Leben einer ‚idealen‘ bürgerlichen Familie erzählt. Durch die Lektüre sollen die jungen Leser moralisch geschult und vernunftmäßig gebildet werden. Exemplarisch habe ich zwei Beiträge aus den Jahren 1775 und 1782 untersucht. Der Erzähler dieser Texte („I. bis V. Stück, den 2. bis 16. October 1775“ sowie „Abschied des Kinderfreundes an Seine jungen Leser“) ist als homodiegetisch und nullfokalisiert zu bestimmen. Die Frequenz (19 Anreden auf 36 Seiten) und Quantität der direkten Leseranreden sind sehr hoch. Sie finden sich durchgehend, häufig zu Beginn eines neuen Abschnitts, aber bisweilen auch mitten im Erzählerbericht. Bei den Anreden handelt es sich um indirekte Aufforderungen, Ratschläge, schmeichelnde Floskeln und Erklärungen: „Diese meine Liebe zu euch gewinnt überdies dadurch einen großen Zuwachs, da ich selbst Vater von vier Kindern bin“ (Weiße 1966, 4)[11]. Der Ton ist immer freundlich, liebevoll zugewandt, teils schmeichelnd und zugleich belehrend: „Noch einmal tausend Dank für Eure Aufmerksamkeit, für eure [sic!] mir so mannichfaltig bewiesene Zärtlichkeit!“ (37). Die literarischen Funktionen dieser Leseranreden lassen sich hauptsächlich der Gruppe der kommunikationsbezogenen Funktionen zuordnen: Erregung und Erhalt von Aufmerksamkeit, Leselenkung und Aufbau einer sympathischen Beziehung. Außerdem ist die di-

11 Im Folgenden werde ich die Zitate in den Einzelanalysen nur einmalig mit der Angabe von Autor und Jahreszahl belegen und bei weiteren Zitaten mit der entsprechenden Seitenzahl.

daktische Funktion hier besonders augenfällig: Die Anreden dienen somit auch dazu, den Adressaten offen und direkt hinsichtlich eines moralisch ‚untadeligen' Verhaltens und guter Charaktereigenschaften zu belehren:

> Keine Arbeit […] die ich jemals […] unternahm, ist mir so leicht, so erquickend gewesen, als diese, und zwar hauptsächlich deswegen, weil ich mir schmeicheln durfte, durch diese kleinen Blätter, wenigstens doch etwas, entweder zur Bildung Eures Verstandes und Herzens, oder auch nur zu Eurer Unterhaltung beigetragen, in Euch gute Entschließungen veranlaßt, oder befestigt, und Liebe zur Tugend und Religion bei Euch befördert zu haben. (33f.)

Außerdem erweckt der Erzähler mittels der zahlreichen direkten Leseranreden Authentizität: „Vielleicht seht Ihr ihn bisweilen auf der Gasse, meine kleinen Freunde!" (15) und ein hohes Maß an Erzählillusion. Den Leseranreden kommt somit eine, wenn auch nur marginale, fictio-metafiktionale, jedoch keine illusionsbrechende Funktion zu, da die hier suggerierte Authentizität nicht gebrochen wird.

3.2 E.T.A. Hoffmann: Das fremde Kind

Die Erzählanlage dieser Erzählung aus dem Jahr 1817 ist eine ganz andere: Der Erzähler kann als extradiegetisch-heterodiegetisch und nullfokalisiert bestimmt werden. Quantität und Frequenz sowie die Divergenz der Leseranreden können als sehr gering eingestuft werden: es findet sich lediglich eine direkte Leseranrede am Anfang der Erzählung:

> Nun, o meine vielgeliebten Leser! Euch allen ist es gewiß schon so gut geworden zur Zeit des fröhlichen Jahrmarks oder doch gewiß zu Weihnachten von den Eltern oder anderen lieben Freunden mit allerlei schmucken Sachen reichlich beschenkt zu werden, Denkt euch, wie ihr vor Freude jauchztet, als blanke Soldaten, Männchen mit Drehorgeln, schön geputzte Puppen, zierliche Gerätschaften, herrliche bunte Bilderbücher u. a. m. um euch lagen und standen! Solche große Freude wie ihr damals, hatten jetzt Felix und Christlieb, denn eine ganz reiche Bescherung der niedlichsten glänzendsten Sachen ging aus den Schachteln hervor. (Hoffmann 2008, 579)

Ähnlichkeiten mit den Leseranreden in *Der Kinderfreund* lassen sich hinsichtlich des schmeichelnden, freundlichen und zugewandten Tons und der Beziehung zum narrativen Adressaten („meine vielgeliebten Leser") erkennen. Auch sind die kommunikationsbezogenen Funktionen hier wie bei Weiße besonders deutlich, der Leser soll durch die Ansprache aktiviert werden und sich empathisch in die Geschichte einfühlen („Solche große Freude wie ihr damals"). Didaktische Funktionen lassen sich in der direkten Leseranrede nicht erkennen, obwohl die *histoire* durchaus eine Lehre bereit hält, die mit dem romantischen Ideal der

Naturverbundenheit in Einklang steht: Das Glück liegt nicht in der Anhäufung wissenschaftlicher und technischer Kenntnisse, sondern in der Freiheit der Natur.

3.3 Else Ury: Nesthäkchen und ihre Puppen

Der erste Band aus Else Urys Nesthäkchen-Reihe erschien 1913. Die Erzählung ist extradiegetischen-heterodiegetisch, dominant nullfokalisiert. Zwar enthält das Kinderbuch direkte Leseranreden, doch sind Frequenz und Quantität als gering einzustufen: Lediglich zu Beginn der Erzählung und am Ende werden die fiktiven Adressaten direkt angesprochen. Bei den insgesamt vier direkten Leseranreden handelt es sich um zwei Fragen und zwei Aussagen. Der Ton ist dabei freundlich und obwohl kaum Informationen über die Beziehung zwischen Erzähler und fiktiven Adressaten enthalten, lässt sich sagen, dass die phatische Funktion dominiert. Deutlich wird dies durch die Verwendung des Possessivpronomens „unser“ im Bezug auf die Protagonistin, womit Zugehörigkeit ausgedrückt wird: „Habt ihr schon mal unser Nesthäkchen gesehen?“, „So sieht unser Nesthäkchen aus“ (Ury 1990, 3), „Ja, noch schläft unser Nesthäkchen“ (105). Weiterhin lassen sich kommunikationsbezogene Funktionen wie die Erzeugung von Aufmerksamkeit und Spannung erkennen: „Doch davon erzähle ich euch erst im nächsten Band.“ (105) Selbstreferentielle Funktionen treten in den Hintergrund. Zwar wird das ‚Gemacht-Sein‘ des Textes indirekt thematisiert, allerdings wird die Authentizität des Erzählten versichert: „So sieht unser Nesthäkchen aus, und wenn ihr in Berlin lebt, könnt ihr es jeden Tag mit Fräulein Lena in den Tiergarten gehen sehen.“ (3) Metafiktion und Erzählillusion, die so erzeugt werden, sind aufgrund der Marginalität der Leseranreden eher als gering ausgeprägt einzuschätzen.

3.4. Erich Kästner: Emil und die Detektive

Leseranreden finden sich ausschließlich im ausführlichen Prolog des Kinderbuchklassikers aus dem Jahr 1929, in dem der heterodiegetische, nullfokalisierte Erzähler die fiktive Entstehung der dann folgenden Geschichte erzählt. Obwohl sich die offene Anrede des fiktiven Adressaten dort häuft, sind Frequenz und Quantität der direkten Leseranreden in *Emil und die Detektive* gering. Es handelt sich bei diesen vor allem um suggestive Aussagen wie „Und auch euch wird’s schon manchmal ähnlich gegangen sein“ (Kästner 2000, 16), deren Ton stets freundlich, aber distanziert ist: „Ich weiß nicht, wie das bei euch zu Hause ist; aber“ (22). Neben kommunikationsbezogenen Funktionen wie Leseraktivierung und Aufmerksamkeitssteigerung wird die selbstreferentielle Funktion deutlich: Die Fiktionalität und Konstruiertheit der Geschichte werden im Prolog explizit thematisiert und durch die Erzählillusion implizit hervorgehoben. Die indirekte

Aufforderung an den Adressaten „Vielleicht seid ihr geschickt genug und könnt euch aus den verschiedenen Elementen die Geschichte zusammenstellen, ehe ich sie erzähle?“, erzeugt Metafiktion, die darin enthaltene Aufforderung sich eine Geschichte auszudenken, erfüllt aber zugleich eine didaktische Funktion. Da sich Leseranreden und Erzählillusion auf den Prolog beschränken, bewirken sie keinen nachhaltigen Illusionsbruch.

3.5 Lemony Snicket: Der Reptiliensaal

Der Text ist der zweite Band einer Reihe mit dem Titel „Die schaurige Geschichte von Violet, Sunny und Klaus“. Er wurde unter dem Pseudonym Lemony Snicket veröffentlicht und ist im Jahr 2000 in deutscher Übersetzung erschienen. Bei dem Erzähler, der sich als Chronist der Ereignisse ausgibt, handelt es sich um einen homodiegetischen, dominant nullfokalisierten Erzähler, der am erzählten Geschehen unbeteiligt ist. Hierdurch wird die Authentizitätsfiktion gebrochen, was Metafiktion erzeugt. Der fiktive Adressat wird mit dem persönlichen Du und „lieber Leser“ angeredet, die Frequenz dieser Leseranreden ist mittel bis hoch, ebenso die Quantität, wobei sie sich durch den gesamten Text ziehen. Die Art der direkten Anreden umfasst ein Spektrum von rhetorischen und echten Fragen, Aufforderungen und Erklärungen. Der Ton ist dabei freundlich und zugewandt: der Erzähler spricht keinen ihm bekannten und vertrauten Adressaten an, sondern einen unbekannten Leser, um dessen Identifikation mit den Figuren er sich offen bemüht:

> Wie gelähmt von der Tragweite dieses Irrtums würde dir der Mund offen stehen, du würdest immer wieder mit den Augen zwinkern, aber du wärst unfähig, auch nur ein Wort herauszubekommen. So ging es auch den Baudelaire-Kindern. (Snicket 2000, 69f.)

Die Funktionen der Leseranreden lassen sich sowohl als kommunikationsbezogen als auch als selbstreferentiell klassifizieren. Zu nennen sind im Einzelnen die Aktivierung des Rezipienten, die durch zahlreiche Aufforderungen des Erzählers an den fiktiven Adressaten – sich gut zu überlegen, ob er weiterlesen möchte – ausgelöst wird sowie die Lenkung der Rezeption. Außerdem wird Empathie für die Protagonisten hervorgerufen und Erzählillusion erzeugt, wodurch Fiktionalität auf selbstreflexive Weise hervorgehoben wird:

> Es tut mir aufrichtig Leid, dass ich dich so in der Luft hängen gelassen habe, aber während ich dabei war, die Geschichte der Baudelaire-Waisen aufzuschreiben, fiel mein Blick zufällig auf die Uhr, und mir wurde klar, dass ich eine Einladung zu einem förmlichen Abendessen bei einer Freundin, Madame diLustro, hatte und nahe daran war, mich zu verspäten. (29)

Die Erklärungen erfüllen auch eine didaktische Funktion, diese zeigt sich aber eher indirekt in der Erläuterung literaturwissenschaftlicher Begriffe:

> Stell dir vor, du sitzt in einem Restaurant und sagst laut: „Ich kann es kaum abwarten, dass meine Kalbsmedaillons in Marsala serviert werden.“ Gleichzeitig sitzen aber Leute in der Nähe, die wissen, dass das Essen vergiftet ist […]. In so einer Situation könnte man von dramatischer Ironie sprechen. (33f.)

Eng verknüpft mit der didaktischen Funktion ist im Fall der Erläuterung literarischer Phänomene oder Begriffe auch eine selbstreferentielle Funktion. Da diese Erklärungen implizit auf die Konstruiertheit fiktionaler Texte aufmerksam machen, können sie zugleich fictio-metafiktional wirken. Die didaktische Funktion wird dadurch wieder gebrochen: Indem ein erzählerisches Mittel bloßgelegt wird, wird der fiktive Adressat angeregt, die Wahrhaftigkeit des Erzählten und die daran geknüpfte Autorität des Erzählers in Frage zu stellen. Außer diesen sozusagen literaturwissenschaftlichen Erläuterungen, tauchen im Text mitunter auch Erklärungen auf, die sich auf Werkzeuge beziehen: „Dietrich ist […] ein Drahthaken, der wie ein Schlüssel funktioniert“ (138). Die Belehrung wird allerdings durch Mittel der Übertreibung oder Verfremdung ironisch gebrochen, z. B. wenn der Erzähler den fiktiven Adressaten auffordert, niemals an der „elektrischen Vorrichtung herumzufummeln“ und dabei zwei Buchseiten mit der Wiederholung des Wortes ‚nie' gefüllt sind (135 ff.).

3.6 Philip Ardagh: Die Kuh, die vom Himmel fiel

Auch bei diesem Kinderbuch handelt es sich um einen Band einer Reihe, dessen Erzähler sich als Chronist ausgibt und denselben Namen trägt wie der reale Autor. Es handelt sich demnach auch hier um einen homodiegetischen Erzähler, der scheinbar unbeteiligter Beobachter der Ereignisse, dessen Erzählung aber nullfokalisiert ist. Wie in *Der Reptiliensaal* verstößt die Erzählanlage somit gegen die erzähllogische Konvention, dass eine Figur der erzählten Welt keinen Einblick in die Gedanken und Gefühle anderer Figuren haben kann, und erzeugt somit Metafiktion. Die Leseranreden in Form von rhetorischen Fragen, Aussagen und Aufforderungen sind ebenfalls durchgehend, ihre Frequenz und Quantität ist mittel bis hoch. Anders als in *Der Reptiliensaal* ist der Ton hier nicht freundlich, zugewandt und besorgt, sondern neutral, teilweise herablassend und barsch: „Denen von euch, die mich nicht bereits kennen, sei gesagt: IHR SOLLTET EUCH WAS SCHÄMEN!!!!“ (Ardagh 2010, 13) Es entsteht so der Eindruck, dem Erzähler seien seine Adressaten mitunter lästig. Didaktische Funktionen in Form von Erklärungen und Belehrungen, die über das Textverständnis hinausgehen,

erfüllen die Leseranreden nicht. Neben kommunikationsbezogenen Funktionen wie Kontakt knüpfen und Aufmerksamkeit erhalten, haben die Leseranreden hier vor allem selbstreflexive und metafiktionale Funktion: Die Erzählillusion hebt die Subjektivität des Erzählens hervor: „Es ist mir egal, wenn du mir nicht glaubst, weil es nämlich wahr ist" (17). Dass der Erzähler die Authentizität des Erzählten wiederholt behauptet und dabei einen unsachlichen Ton anschlägt, deutet auf dessen Unzuverlässigkeit hin.

3.7 Ellis Weiner: Die Zwick-Zwillinge lösen ein verzwicktes Problem

Auf die Spitze getrieben wird die Unfreundlichkeit des Tons der Leseranreden in Ellis Weiners 2014 erschienenem Kinderbuch. Anders als bei den bereits vorgestellten Texten wird die nullfokalisierte Geschichte von einem heterodiegetischen Erzähler erzählt. Der fiktive Adressat wird persönlich mit „Du" angesprochen, Frequenz und Quantität der Leseranreden sind hoch bis sehr hoch. Sie finden sich durchgängig und besonders am Ende jeden Kapitels in den „Fragen zum Text". Daneben sind auch Erklärungen und dialogische Monologe vorhanden, die neben Fragen und Antworten Aufforderungen enthalten. Wie erwähnt, ist der Ton häufig ruppig und unfreundlich, teilweise beleidigt der Erzähler den von ihm angesprochenen Adressaten und beklagt sich häufig über die Strapazen des Erzählens. Neben kommunikationsbezogenen Funktionen wie Kontakt knüpfen und Erzeugung von Empathie („Aber uns ist es aufgefallen, nicht wahr? Und wir wissen, warum die Zwillinge still und bedrückt waren. Sie machten sich Sorgen" (105)) treten selbstreferentielle Funktionen in den Vordergrund: Die Leseranreden schaffen eine besonders ausgeprägte Erzählillusion und dienen der Reflexion des Schreibprozesses bzw. der Erzähltextproduktion, wodurch fictio-Metafiktion erzeugt wird:

> Ja, ich gebe zu, der Satz oben ist nicht besonders gut. Na und?
> Du wirst einfach Geduld mit mir haben müssen, liebe Leserin oder lieber Leser. Ich habe so etwas nämlich noch nie gemacht – Geschichten erzählt und Bücher geschrieben für völlig fremde Menschen, die ich, ehrlich gesagt, vielleicht nicht mal besonders nett finde.
> Ja, *dich* meine ich. (Weiner 2014, 10)

Nicht thematisiert wird hingegen das Erfinden von Geschichten: Wie bei Snicket und Ardagh wird die Authentizität der Geschichte behauptet, allerdings wird dies weniger eindringlich beteuert, sondern eher indirekt vermittelt: „Ich bin gezwungen, die Geschichte der Zwick-Zwillinge aufzuschreiben." (23) Außerdem lassen sich didaktische Funktionen erkennen: Ähnlich wie bei Snicket handelt es sich um Erklärungen technischer Gegenstände oder Operationen: „ Was? Was ist ein Senkel? Du machst wohl Witze, oder? Ein Senkel ist natürlich ein kleiner

Klumpen aus einem schweren Metall, der meist die Form einer großen Träne hat.“ (36) und Pseudo-Erläuterungen literarischer Phänomene bzw. Begriffe: „‘Pro-, bedeutet ‚vor‘ und ‚-log‘ bedeutet … was immer es bedeutet. Schlag es nach.“ (12) Andererseits werden didaktische Mittel wie die im Schulunterricht gebräuchlichen Fragen zum Textverstehen parodiert. Die auf jedes Kapitel folgenden „Fragen zum Text“ sind häufig redundant oder beziehen sich gar nicht auf das Erzählte: „Wie heißen Adele und Arno, die Zwick-Zwillinge?“ (21) oder „Haben wir uns verstanden?“ (25)

3.8 David Almond: Der Junge, der mit den Piranhas schwamm

Im selben Jahr wie die *Zwick-Zwillinge* erschien David Almonds Kinderbuch *Der Junge, der mit den Piranhas schwamm.* Vermittelt durch einen extradiegetischen, heterodiegetischen Erzähler wird die Geschichte der Hauptfigur Stanley Potts aus einer Übersicht erzählt. Die direkten Leseranreden richten sich mal an einen einzelnen fiktiven Adressaten, mal an mehrere. Sie finden sich durchgängig im Text, mit 16 Anreden auf 246 Seiten ist ihre Frequenz als mittelstark zu bezeichnen, ihre Quantität allerdings mittel bis hoch, da sich die Anreden oft über eine halbe bzw. ganze Buchseite erstrecken. Der fiktive Adressat ist so stetig in der Erzählung präsent, der Ton, den der Erzähler ihm gegenüber anschlägt, ist freundlich und einfühlsam. Neben rhetorischen und echten Fragen finden sich unter den Leseranreden vor allem Aufforderungen. Besonders fällt hier die letzte Leseranrede auf, in der die Erzählinstanz den fiktiven Adressaten auffordert, sich das Ende der Geschichte selbst auszudenken:

> Es ist eure Entscheidung. Wenn ihr die Geschichte schreiben würdet, was würde als nächstes passieren? […] Wie auch immer ihr euch entscheidet, es ist bloß eine Geschichte. Clarence P. Klapp existiert nur auf den Seiten dieses Buches und an einem verborgenen Ort: eurer Fantasie. (Almond 2014, 242)

Im Hinblick auf die Funktionen der Leseranreden offenbart sich darin eine Dominanz selbstreferentieller Funktionen in Form von fictio- und fictum-Metafiktion. Gleichzeitig erfüllen die direkten Leseranreden eine phatische sowie eine leselenkende Funktion: „Oh, liebe Leser[12], bleibt einfach dran und lest weiter. Hört zu. Schaut her. Oder aber legt das Buch beiseite. […] Macht schnell. Oder aber lest weiter.“ (58). Neben der spannungssteigernden Funktion wirkt dies hier auch stark leseraktivierend.

12 Die Anrede erinnert an historische Texte.

4. Fazit: von der Belehrung zu ihrer ironischen Brechung

Die Analysen haben Unterschiede hinsichtlich der Formen dieser Leseranreden und dem durch sie sichtbaren Verhältnis von Erzählinstanz und fiktiven Adressaten aufgezeigt. Unterschiedliche Tendenzen zwischen historischen und zeitgenössischen kinderliterarischen Texten konnten im Hinblick auf die Funktionen der direkten Leseranreden festgestellt werden. Zum besseren Vergleich sind die Ergebnisse der vier Analysen im Anhang in tabellarischer Form nebeneinander dargestellt.[13] Es zeigt sich hier, dass die aufklärerischen Texte von Weiße und Campe gegenüber den übrigen historischen Texten in den Kategorien Frequenz, Quantität, Ort und Art eine Sonderstellung einnehmen. Während die Leseranreden hier sehr dominant sind, stellen sie in den übrigen Texten ein randständiges Phänomen dar, was auch durch die Beschränkung auf Anfang und Ende der Texte deutlich wird. Lediglich in der Kategorie Ton/Beziehung weisen alle untersuchten historischen Texte eine ähnliche Tendenz auf: Die Kommunikation zwischen Erzähler und fiktivem Adressat ist von einem freundlichen, zugewandten Ton geprägt. Demgegenüber zeigen sich die direkten Leseranreden in den analysierten zeitgenössischen Texten durchweg dominant. Im Gegensatz zu den historischen Texten ist hier eine deutliche Varianz hinsichtlich des Tons und der Erzähler-Adressaten-Beziehung erkennbar. Dieser ist mitunter unfreundlich, barsch und sogar beleidigend.

Deutliche Unterschiede zwischen älteren und neuen Texten zeigen sich auch bei der Betrachtung der Funktionen der direkten Leseranreden. Wie aus den Tabellen ersichtlich wird, sind die Leselenkung, die Erzeugung von Erzählillusion und damit verbunden fictio-Metafiktion sowie der Erhalt von Aufmerksamkeit und Spannungsaufbau Funktionen, die den direkten Leseranreden in allen untersuchten Werken zukommen. Außerdem dienen die Leseranreden i. d. R. dazu Kontakt zum Leser zu knüpfen, ihnen kommt also eine phatische Funktion zu. Dies liegt vor allem daran, dass diese Funktionen durch Leseranreden per se erfüllt werden, unabhängig von deren Form. Dennoch zeigen sich auch hier Differenzen hinsichtlich des Grades bzw. der Intensität. So rückt die phatische Funktion bei hoher Frequenz der Leseranreden in den Vordergrund und die Erzählillusion ist dann stärker ausgeprägt, wenn die Anreden mit Selbstauskünften verknüpft werden, was bei allen vier analysierten zeitgenössischen Werken häufig der Fall ist.

13 Die Tabelle 2 enthält Parameter zur Bestimmung der Formen der direkten Leseranreden in den Primärtexten, Tabelle 4 fasst die daraus abgeleiteten Funktionen zusammen.

Von solchen formalen Differenzen abgesehen, zeigen sich Unterschiede in allen drei Funktionen-Gruppen. Zu beobachten ist, dass die Leseraktivierung, verstanden als Aufforderung des Erzählers gegenüber dem fiktiven Adressaten seinen eigenen Rezeptionsvorgang zu reflektieren und an der Konstruktion der Geschichte mitzuwirken, vermehrt in den zeitgenössischen Kinderbüchern zu finden ist. Eine Ausnahme bei den älteren Texten bildet *Emil und die Detektive*, das auch hinsichtlich der Erzeugung von fictum-Metafiktion eine ‚Vorreiterrolle' einzunehmen scheint. Das im Beitragstitel zitierte Beispiel zeigt eine Bezugnahme der neuen auf die tradierten Texte des 18. Jahrhunderts und führt gleichzeitig einen Unterschied vor Auge. „Oh, liebe Leser“ erinnert an historische Texte wie in Weißes *Kinderfreund* oder an Hoffmanns *Das fremde Kind*, anschließend aber fordert der Erzähler den Leser auf, sich zu entscheiden, ob er weiterlesen oder das Buch beiseitelegen will: hierin zeigt sich ein verändertes Bild des (kindlichen) Lesers, der nicht mehr nur gehorsam aufnehmen, sondern aktiv mitgestalten soll. Bei Weiße und Ury dienen die Leseranreden auch der Versicherung von Authentizität, ebenso bei den zeitgenössischen Werken von Snicket, Ardagh und Weiner. Allerdings wird diese Funktion bei Snicket und Ardagh ironisch gebrochen, was implizit fictum-Metafiktion erzeugt. Bei Weiner wird die didaktische Funktion der Leseranrede mittels der ironischen Verfremdung parodiert. Bezug genommen wird hier auf Schulbuchtexte, explizit auf Übungen zum Lese-Verstehen. Bei der Gruppe der didaktischen Funktionen fällt weiterhin auf, dass die moralische und handwerklich-technische Unterweisung in den Texten des 18. Jahrhunderts in den neuen Texten (Snicket, Weiner, Ardagh) einer literarischen Unterweisung einerseits und einer naturwissenschaftlich-technischen Belehrung andererseits gewichen ist. Die literarischen Unterweisungen erfüllen eine selbstreflexive Funktion, die wiederum die Authentizität des Erzählten zugunsten einer Hervorhebung des Konstrukt-Charakters der Erzählung untergräbt. Insgesamt ist durch die hohe Frequenz und Quantität verbunden mit dem barschen Ton (Weiner, Ardagh) und/oder der gebrochenen Authentizitätsfunktion (Ardagh, Snicket) sowie der Leseraktivierung (Almond) die Disposition zu einer illusionsbrechenden Wirkung der Leseranreden in den neueren Texten deutlich stärker einzuschätzen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Analysen die Aussagen von Martínez/Scheffel und Iser zu Umfang und Art der Leseranreden in den unterschiedlichen Epochen weitgehend bestätigen. Besonders Isers Beobachtung einer erhöhten Leseraktivierung in selbstreflexiven Texten wird durch die Texte von Snicket, Ardagh, Weiner und Almond gestützt: in ihnen allen fungieren die direkten Leseranreden stark metafiktional und illusionsbrechend. Der fiktive Adressat und der sich mit diesem identifizierende reale Leser werden so angeregt, die

Fiktionalität des Erzählten zu reflektieren. Indem der Leser sich seiner eigenen Rolle bewusst wird, kann er diese aktiv ausführen, d. h. die Sinnkonstruktion des Textes mitgestalten. Im Gegensatz dazu dominiert in den historischen Texten die leselenkende und Authentizität versichernde Funktion. Es hat sich also gezeigt, dass direkte Leseranreden mittels der Gestaltung des fiktiven Adressaten viele verschiedene Funktionen erfüllen, die von der starken Kontrolle der Rezeption bis zum Aufruf zur aktiven Mitgestaltung des Textes reichen. Unabhängig von den textinternen Funktionen erscheint die direkte Leseranrede auf der Rezeptionsebene vor allem eine pädagogische Funktion zu erfüllen. So verstärkt sie in jedem Fall die Identifikation des realen kindlichen Lesers mit dem fiktiven Adressaten, wodurch dem lesenden Kind eine große Nähe zum Erzähler suggeriert wird. Die Leseranrede verringert also die gefühlte Distanz zwischen Sender und Empfänger und schafft einen sanften Übergang zwischen Vorlesesituation und eigenständigem Leseprozess. Man kann also in Anlehnung an Winnicotts Begriff Übergangsobjekt (Winnicott 1993, 13, 25) hier von einer Kommunikationsform des Übergangs sprechen.

Tabelle 2: Formen der Leseranreden in den analysierten Erzähltexten für Kinder

	Weiße	**Hoffmann**	**Ury**	**Kästner**	**Snicket**	**Ardagh**	**Weiner**	**Almond**
Frequenz	sehr hoch	gering	gering	gering bis mittel	mittel bis hoch	mittel bis hoch	hoch bis sehr hoch	mittel bis hoch
Ort	durchgängig	Beginn der Erzählung	Beginn und Schluss der Erzählung	Prolog	durchgehend	durchgehend	durchgehend, am Ende jeden Kapitels	durchgehend
Quantität	sehr hoch	gering	gering	gering bis mittel	mittel bis hoch	mittel bis hoch	hoch bis sehr hoch	hoch
Art	indirekte Aufforderungen, Ratschläge, schmeichelnde Floskeln und Erklärungen	Aufforderung	Fragen, Aussagen	suggestive Aussagen	rhetorische und echte Fragen, Aufforderungen, Erklärungen	rhetorische Fragen, Aussagen und Aufforderungen	Fragen, Erklärungen, dialogische Monologe	Fragen, Aufforderungen
Beziehung/ Ton	schmeichelnd, freundlich, eindringlich, belehrend	schmeichelnd, freundlich	freundlich	freundlich, belehrend	freundlich zugewandt	neutral, herablassend bis barsch	ruppig, unfreundlich, teilweise beleidigend	freundlich, einfühlsam

Tabelle 3: Funktionen der direkten Leseranreden in den analysierten Erzähltexten für Kinder

		Weiße	**Hoffmann**	**Ury**	**Kästner**	**Snicket**	**Ardagh**	**Weiner**	**Almond**
literarische Funkt.	**kommuni-kationsbez. Funktionen**	Leselenkung	Leselenkung	Leselenkung	Leselenkung	Leselenkung	Leselenkung	Leselenkung	Leselenkung,
					Leseraktivierung	Leseraktivierung	Leseraktivierung	Leseraktivierung	starke Leseraktivierung
		Kontakt knüpfen, Nähe schaffen	Kontakt knüpfen	Kontakt knüpfen	Kontakt knüpfen	Kontakt knüpfen	Kontakt knüpfen	Kontakt knüpfen	
			Empathie erzeugen	Empathie erzeugen		Empathie erzeugen		Empathie erzeugen	
						Spannungs-aufbau	Spannungsaufbau	Spannungs-aufbau	Spannungs-aufbau
	selbstre-ferentielle Funktionen	fictio-Metafiktion	sehr geringe fictio-Metafiktion	geringe fictio-Metafiktion	fictio-Metafiktion, fictum-Metafiktion	fictio-Metafiktion	fictio-Metafiktion	fictio-Metafiktion	fictio- und fictum-Metafiktion
		Authentizität versichern		Authentizität versichern		Authentizität versichern → gebrochen durch Erzählanlage	Authentizität versichern → gebrochen durch Erzählanlage	Authentizität versichern	
literarische Funkt.	**selbstre-ferentielle Funktionen**	Erzählillusion	gering ausgeprägte Erzählillusion	gering ausgeprägte Erzählillusion	Erzählillusion	stark ausgeprägte Erzählillusion	stark ausgeprägte Erzählillusion	mittelstark ausgeprägte Erzählillusion	gering ausgeprägte Erzählillusion
						Illusionsbruch		Illusionsbruch	Illusionsbruch
						Parodie	Parodie	Parodie didaktischer Funktionen	
	didaktische Funktionen	moralische, soziale Belehrung				literarische Unterweisung	literarische Unterweisung	indirekt literarische Unterweisung	
						allgemein wissenschaftliche Unterweisung	naturwissenschaft-lich-technische Unterweisung		

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Almond, David: Der Junge, der mit den Piranhas schwamm. Aus dem Engl. von Alexandra Ernst. Mit Bildern von Oliver Jeffers. Ravensburg: Ravensburger Buchverl. 2014. – Orig.-Ausg.: The boy who swam with piranhas, 2012.

Ardagh, Philip: Geschichten aus Bad Dreckskaff – Die Kuh, die vom Himmel fiel. Aus dem Engl. von Harry Rowohlt. Mit Ill. von Christian Moser. Hamburg: Dressler 2010. – Orig.-Ausg.: Grubtown tales – The year that it rained cows, 2009.

Calvino, Italo: Wenn ein Reisender in einer Winternacht. Aus dem Ital. von Burkhart Kroeber. München: Hanser 1983. – Orig.-Ausg.: Se una notte d'inverno un viaggiatore, 1979.

Campe, Joachim Heinrich: Robinson der Jüngere. Ein Lesebuch für Kinder. 11. rechtmäßige Aufl. Braunschweig: Verl. der Schulbuchh. 1812. – EA 1779/80.

Hoffmann, Ernst Theodor Amadeus: Das fremde Kind. In: E.T.A. Hoffmann: Die Serapionsbrüder. [Text und Kommentar.] Hrsg. von Wulf Segebrecht. Frankfurt a. M.: Dt. Klassiker-Verl. 2008 (Deutscher Klassiker-Verlag im Taschenbuch; 28). – Erstdr. 1817.

Kästner, Erich: Emil und die Detektive. Ein Roman für Kinder. Ill. von Walter Trier. 144. Aufl. Hamburg: Dressler 2000. – EA 1929.

Snicket, Lemony: Die schaurige Geschichte von Violet, Sunny und Klaus. Bd. 2: Der Reptiliensaal. Aus dem Engl. von Birgitt Kollmann. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg 2000. – Orig.-Ausg.: A series of unfortunate events – The reptile room, 1999.

Weiner, Ellis: Die Zwick-Zwillinge lösen ein verzwicktes Problem. Mit Ill. von Jeremy Holmes. Aus dem Engl. von Kattrin Stier. München: Hanser 2014. – Orig.-Ausg.: The Templeton twins have an idea, 2012.

Weiße, Christian Felix: Der Kinderfreund. Ein Wochenblatt. [Auswahl-Repr. d. Ausg.] Reutlingen: Grözinger u. Ensslin, 1818, 4., verb. Aufl. Reutlingen: Ensslin & Laiblin 1966.

Ury, Else: Nesthäkchen und ihre Puppen. Eine Geschichte für kleine Mädchen. Stuttgart: Hoch [1990]. – EA 1913.

Sekundärliteratur

Bareis, J. Alexander: Mimesis der Stimme. Fiktionstheoretische Aspekte einer narratologischen Kategorie. In: Michael Scheffel/Andreas Blödorn/Daniela Langer (Hrsg.): Stimme(n) im Text. Narratologische Positionsbestimmungen. Berlin: de Gruyter 2006 (Narratologia; 10), 101–122.

Brunken, Otto: Studien zur Kinder- und Jugendliteratur. Köln, Univ., Habil.-Schr., 2000.

Fludernik, Monika: Second-person-narrative and related issues. In: Style 28 (1994), 282–311.

Genette, Gérard: Die Erzählung. 3., durchges. u. korr. Aufl. Übers. von Andreas Knop. Mit e. Nachw. von Jochen Vogt. Paderborn: Fink 2010 (UTB; 8083: Literatur- und Sprachwissenschaft).

Iser, Wolfgang: Der implizite Leser. Kommunikationsformen von Bunyan bis Beckett. München: Fink 1972 (Uni-Taschenbücher; 163).

Janik, Dieter: Die Kommunikationsstruktur des Erzählwerks. Ein semiologisches Modell. Bebenhausen: Rotsch 1973 (Thesen und Analysen; 3).

Kacandes, Irene: Narrative apostrophe: Reading, rhetoric, resistance in Michael Butor's 'La modification' and Julio Cortázar's 'Graffiti'. In: Style 28 (1994), 329–349.

Korte, Barbara: Das Du im Erzähltext. Kommunikationsorientierte Betrachtungen zu einer vielgebrauchten Form. In: Poetica (1987), 169–189.

Lahn, Silke/Meister, Jan Christoph: Einführung in die Erzähltextanalyse. 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart [u. a.]: Metzler 2013.

Lanser, Susan Sniader: The narrative act. Point of view in prose fiction. Princeton: Princeton Univ. Press 1981.

Martínez, Matías/Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie. 7. Aufl. München: Beck 2007 (C.H. Beck Studium).

Nünning, Ansgar: Mimesis des Erzählens: Prolegomena zu einer Wirkungsästhetik, Typologie und Funktionsgeschichte des Akts des Erzählens und der Metanarration. In: Jörg Helbig (Hrsg.): Erzählen und Erzähltheorie im 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilhelm Füger. Heidelberg: Winter 2001 (Anglistische Forschungen; 294), 13–47.

Nünning, Ansgar: Grundzüge eines kommunikationstheoretischen Modells der erzählerischen Vermittlung. Die Funktion der Erzählinstanz in den Romanen George Eliots. Trier: WVT 1989.

Okopien-Slawinska, Alexandra: Die personalen Relationen in der literarischen Kommunikation. In: Rolf Fieguth (Hrsg.): Literarische Kommunikation. Sechs Aufsätze zum sozialen und kommunikativen Charakter des literarischen Werks und des literarischen Prozesses. Kronberg/Ts.: Scriptor-Verl. 1975 (Scriptor-Hochschulschriften: Literaturwissenschaft; 8), 127–147.

Prince, Gerald: Narratology. The form and functioning of narrative. Berlin [u. a.]: Mouton Publ. [1982] (Ianua linguarum: Series major; 108).

Schmid, Wolf: Elemente der Narratologie. 2., korr. Aufl. Berlin [u. a.]: de Gruyter 2008 (De-Gruyter-Studienbuch).

Wild, Reiner (Hrsg.): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler 1990.

Winnicott, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität. 7. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 1993. (Konzepte der Humanwissenschaften).

Wolf, Werner: Formen literarischer Selbstreferenz in der Erzählkunst. Versuch einer Typlogie und ein Exkurs zur ‚mise en cadre‘ und ‚mise en reflet/série‘. In: Jörg Helbig (Hrsg.): Erzählen und Erzähltheorie im 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilhelm Füger. Heidelberg: Winter 2001 (Anglistische Forschungen; 294), 49–84.

Verzeichnis der Beiträgerinnen und Beiträger

Nadine Bieker arbeitet als Wissenschaftliche Hilfskraft an der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendmedienforschung (ALEKI) der Universität zu Köln und betreut gemeinsam mit Otto Brunken die Internet-Empfehlungs- und Rezensionszeitschrift für Kinder- und Jugendliteratur *Les(e)bar*. Ihr Promotionsprojekt bei Otto Brunken behandelt Erzählanfänge und Erzählschlüsse im aktuellen Adoleszenzroman.

Gianna Dicke arbeitet als Wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihr Promotionsprojekt bei Otto Brunken setzt sich mit Metafiktion in erzählender Kinder- und Jugendliteratur auseinander; weitere Forschungsinteressen sind Phantastik sowie Autorinnen der Weimarer Republik.

Bernd Dolle-Weinkauff ist Akademischer Oberrat und Kustos am Institut für Jugendbuchforschung der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Er ist Honorarprofessor der Gesamthochschule Kecskemét/Ungarn. Seine Forschungs- und Lehrgebiete liegen vorrangig im Bereich der Comics.

Hans-Heino Ewers ist Professor für Germanistik/Literaturwissenschaft mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur an der Goethe-Universität, Frankfurt a. M., und war von 1990 bis 2014 Direktor des Instituts für Jugendbuchforschung. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen Theorie und Geschichte historischer wie aktueller Kinder- und Jugendliteratur.

Daniela A. Frickel ist Akademische Rätin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre Forschungs- und Publikationsschwerpunkte liegen im Bereich der literaturwissenschaftlichen Gender Studies (weibliche Autorschaft), der (inklusiven) Literaturdidaktik, insbesondere in den Bereichen Kleine Prosa sowie der Kinder- und Jugendliteratur.

Felix Giesa ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendmedienforschung (ALEKI) der Universität zu Köln. Seine Arbeitsbereiche umfassen Geschichte und Theorie der Kinder- und Jugendliteratur, insbesondere der Comics. Er ist seit 2012 Mitglied der Jury des Deutschen Jugendliteraturpreises in der Sparte Bilderbuch.

Gabriele von Glasenapp ist Professorin für Literaturwissenschaft und Didaktik mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln sowie Leiterin der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendmedienforschung (ALEKI). Zu ihren Forschungsgebieten zählen Gattungstheorie der historischen wie aktuellen Kinder- und Jugendliteratur, Erinnerungskultur sowie jüdische (Kinder- und Jugend-)Literatur des 18.-20. Jahrhunderts.

Sieglinde Grimm ist Professorin für Literaturwissenschaft und Didaktik mit dem Schwerpunkt Literatur im Unterricht am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre Forschungsgebiete sind Hölderlin, Klassische Moderne, Kulturökologie/Ecocriticism, Interkulturelle Literatur/Interkulturelles Lernen und Kulturelle Bildung/Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

Andre Kagelmann ist Akademischer Rat am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Seine Forschungs- und Lehrschwerpunkte sind Kriegsliteratur, Kinder- und Jugendliteratur, inklusive Literaturdidaktik sowie Film(-Didaktik). Er ist seit 2013 Mitglied der Jury des Gustav-Heinemann-Friedenspreises für Kinder- und Jugendbücher.

Ulrich Kreidt ist Kunsthistoriker und Lehrbeauftragter am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Geschichte der Bildererzählung, insbesondere der Geschichte der Buchillustration.

Maria Linsmann ist Kunsthistorikerin, Museumspädagogin sowie Lehrbeauftragte am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Seit 1998 ist sie Leiterin des Bilderbuchmuseums Burg Wissem in Troisdorf. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen Illustration sowie Bilderbücher moderner und zeitgenössischer Künstlerinnen und Künstler.

Thomas Mayerhofer ist Studienrat i.K. für die Fächer Deutsch und Geschichte am Amos-Comenius-Gymnasium in Bonn. Er verfasst außerdem Beiträge und Rezensionen für das österreichische Jugendbuchmagazin *1001 Buch* und entwickelt Lektürehilfen sowie Unterrichtsmaterialien.

Maria Michels-Kohlhage ist Bibliothekarin der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendmedienforschung (ALEKI) der Universität zu Köln. Als solche hat sie die bibliographischen Arbeiten an den Kölner Handbüchern geleitet. Sie ist zudem Fachreferentin für Kinder- und Jugendliteraturforschung des IFB.

Mareile Oetken ist Koordinatorin für Kinder- und Jugendliteraturforschung am Institut für Germanistik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Bilderbuchforschung sowie in der populären Kinder- und Jugendliteratur.

Klaus-Ulrich Pech ist Literatur- und Kulturwissenschaftler. Bis zum Mai 2015 war er Privatdozent am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln und Mitarbeiter an der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendmedienforschung (ALEKI), dort widmete er sich vornehmlich der Erforschung historischer Kinder- und Jugendliteratur.

Christine Reents ist Pfarrerin und Theologin. Sie lehrte zunächst als Privatdozentin für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Oldenburg sowie von 1988 bis 1999 als Professorin für Praktische Theologie an der

Kirchlichen Hochschule Wuppertal. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählt die Geschichte von katholischen, protestantischen und jüdischen Kinderbibeln.

Erich Schön war bis zum Wintersemester 2012/13 Professor für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Geschichte und die aktuelle Situation des Lesens (v. a. bei Kindern und Jugendlichen), Literarische Sozialisation und Literaturdidaktik.

Ernst Seibert ist Hochschuldozent an der Universität Wien und Begründer der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung. Zu seinen Lehr- und Forschungsschwerpunkten zählen neben den Epochen der allgemeinen Literatur vor allem Theorie und Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur.

Nadine Maria Seidel ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Sie promoviert bei Gabriele von Glasenapp mit einer Arbeit über Weiblichkeitskonzepte in aktueller Kriegsliteratur. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind zudem historische Kriegsliteratur und Gender Studies.

Andreas Seidler ist Akademischer Rat a.Z. am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind historische und neue Medien, Leseförderung sowie Literatur- und Mediendidaktik.

Benjamin Uhl ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Paderborn. Seine Forschungs- und Lehrschwerpunkte sind Schreibforschung an der Schnittstelle von grammatischem und literarischem Lernen, Erzähldidaktik sowie Schrift- und Grammatikerwerb.

Nana Wallraff ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Sie promoviert bei Otto Brunken zum unzuverlässigen Erzählen in der zeitgenössischen Kinder- und Jugendliteratur. Zu ihren Arbeits- und Lehrgebieten gehören zudem Kinder- und Jugendliteraturkritik, Literatur des Exils sowie Narratologie.

Gina Weinkauff ist außerplanmäßige Professorin für Deutsche Literatur und ihre Didaktik mit besonderer Berücksichtigung der Kinder- und Jugendliteratur an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen sowohl in der historischen als auch in der zeitgenössischen Kinder- und Jugendliteraturforschung.

Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien
Theorie – Geschichte – Didaktik

Herausgeber: Prof. Dr. Hans-Heino Ewers, Prof. Dr. Ute Dettmar
und Prof. Dr. Gabriele von Glasenapp

Band 1 Susanne Haywood: Kinderliteratur als Zeitdokument. Alltagsnormalität der Weimarer Republik in Erich Kästners Kinderromanen. 1998.

Band 2 Klaus Maiwald: Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. 1999.

Band 3 Evelyn Sauerbaum: Selbstentfaltung zwischen Autonomie und Intimität. Literarische Darstellungen weiblicher Adoleszenz in Mädchenbuch und Frauenroman. 1999.

Band 4 Gudrun Wilcke: Vergessene Jugendschriftsteller der Erich-Kästner-Generation. 1999.

Band 5 Heinz-Jürgen Kliewer: Was denkt die Maus? Gesammelte Aufsätze zur Kinderlyrik. 1999.

Band 6 Iris C. Seemann: Jugendlektüre zwischen interkultureller Information und entpolitisierter Unterhaltung. Übersetzungen sowjetischer Kinder- und Jugendliteratur in der Bundesrepublik Deutschland 1945 bis 1989. 1999.

Band 7 Jörg Meyenbörg: Entwurf einer Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur für die Sekundarstufe I. Beiträge zur Debatte um ihre Eigenständigkeit. Herausgegeben von Malte Dahrendorf. 2000.

Band 8 Maria Lypp: Vom Kasper zum König. Studien zur Kinderliteratur. 2000.

Band 9 Henner Barthel/Jürgen Beckmann/Helmut Deck/Gerhard Fieguth/Nikolaus Hofen/Inge Pohl (Hrsg.): Aus „Wundertüte“ und „Zauberkasten“. Über die Kunst des Umgangs mit Kinder- und Jugendliteratur. Festschrift zum 65. Geburtstag von Heinz-Jürgen Kliewer. 2000.

Band 10 Karin Wieckhorst: Die Darstellung des „antifaschistischen Widerstandes“ in der Kinder- und Jugendliteratur der SBZ/DDR. 2000.

Band 11 Dorothee Hesse-Hoerstrup: Lebensbeschreibungen für junge Leser. Die Biographie als Gattung der Jugendliteratur – am Beispiel von Frauenbiographien. 2001.

Band 12 Gunter Reiß (Hrsg.): Theater und Musik für Kinder. Beiträge und Quellen zu Herfurtner, Hiller, Ponsioen, Schwaen, zum Kinderschauspiel und Figurentheater. 2001.

Band 13 Katalin Nun: Mädchenleben in Ost und West – DDR, Ungarn, Bundesrepublik Deutschland. Gesellschaftlicher Wandel im Hohlspiegel ausgewählter Mädchenbücher aus drei Ländern. 2001.

Band 14 Jutta Krienke: „Liebste Freundin! Ich will dir gleich schreiben...“. Zur Ausbildung des unmittelbaren Erzählens am Beispiel der Verwendung des Briefes in der Kinderliteratur des 19. Jahrhunderts (Anna Stein, Elise Averdieck, Ottilie Wildermuth, Tony Schumacher). 2001.

Band 15 Anita Schilcher: Geschlechtsrollen, Familie, Freundschaft und Liebe in der Kinderliteratur der 90er Jahre. Studien zum Verhältnis von Normativität und Normalität im Kinderbuch und zur Methodik der Werteerziehung. 2001.

Band 16 Birgit Patzelt: Phantastische Kinder- und Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre. Strukturen – Erklärungsstrategien – Funktionen. 2001.

Band 17 Elke Richlick: Zwerge und Kleingestaltige in der Kinder- und Jugendliteratur vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. 2002.

Band 18 Bernd Dolle-Weinkauff/Hans Heino Ewers (Hrsg.): Erich Kästners weltweite Wirkung als Kinderschriftsteller. Studien zur internationalen Rezeption des kinderliterarischen Werks. Unter Mitarbeit von Ute Dettmar. 2002.

Band 19 Jörg Richard (Hrsg.): Netkids und Theater. Studien zum Verhältnis von Jugend, Theater und neuen Medien. 2002.

Band 20 Rolf und Heide Augustin: Gelebt in Traum und Wirklichkeit. Biographie und Bibliographie der einst berühmten Ludwigsburger Kinderbuchautorin Tony Schumacher – eine Recherche. 2002.

Band 21 Veljka Ruzicka Kenfel (Hrsg.): Kulturelle Regionalisierung in Spanien und literarische Übersetzung. Studien zur Rezeption deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur in den zweisprachigen autonomen Regionen Baskenland, Galicien und Katalonien. 2002.

Band 22 Gerhard Haas: Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Genres – Formen und Funktionen – Autoren. 2003.

Band 23 Roland Stark: Der Schaffstein Verlag. Verlagsgeschichte und Bibliographie der Publikationen 1894–1973. 2003.

Band 24 Kodjo Attikpoe: Von der Stereotypisierung zur Wahrnehmung des ‚Anderen'. Zum Bild der Schwarzafrikaner in neueren deutschsprachigen Kinder- und Jugendbüchern (1980–1999). 2003.

Band 25 Rüdiger Steinlein: Kinder- und Jugendliteratur als Schöne Literatur. Gesammelte Aufsätze zu ihrer Geschichte und Ästhetik. 2004.

Band 26 Maria Rutenfranz: Götter, Helden, Menschen. Rezeption und Adaption antiker Mythologie in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. 2004.

Band 27 Susanne Richter: Die Nutzung des Internets durch Kinder. Eine qualitative Studie zu internetspezifischen Nutzungsstrategien, Kompetenzen und Präferenzen von Kindern im Alter zwischen 11 und 13 Jahren. 2004.

Band 28 Jutta Schödel: Erziehung im Untertanengeist – wider Willen? Anpassungen und Widerstände in Leben und Werk der Kinderbuchautorin Tony Schumacher. 2004.

Band 29 Hajna Stoyan: Die phantastischen Kinderbücher von Michael Ende. Mit einer Einleitung zur Entwicklung der Gattungstheorie und einem Exkurs zur phantastischen Kinderliteratur der DDR. 2004.

Band 30 Jana Mikota: Alice Rühle-Gerstel. Ihre kinderliterarischen Arbeiten im Kontext der Kinder- und Jugendliteratur der Weimarer Republik, des Nationalsozialismus und des Exils. 2004.

Band 31 Nicolette Bohn: *Im Bann der Seelenfänger*. Jugendbücher über Sekten (1981–2000). 2004.

Band 32 Holger Zimmermann: Geschichte(n) erzählen – Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik. 2004.

Band 33 Nils Kulik: Das Gute und das Böse in der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. Eine Untersuchung bezogen auf Werke von Joanne K. Rowling, J.R.R. Tolkien, Michael Ende, Astrid Lindgren, Wolfgang und Heike Hohlbein, Otfried Preußler und Frederik Hetmann. 2005.

Band 34 Elisabeth Pries-Kümmel: Das Alter in der Literatur für junge Leser. Lebenswirklichkeiten älterer Menschen und ihre Darstellung im Kinder- und Jugendbuch der Gegenwart. 2005.

Band 35 Birte Tost: *Moderne* und *Modernisierung* in der Kinder- und Jugendliteratur der Weimarer Republik. 2005.

Band 36 Anchalee Topeongpong: Familienbilder in der deutschsprachigen und der thailändischen Kinderliteratur der Gegenwart. Kulturvergleichende Analysen und didaktische Möglichkeiten für den Unterricht *Deutsch als Fremdsprache* in Thailand. 2005.

Band 37 Verena Köbler: Jugend thematisierende Literatur junger AutorInnen. Postadoleszente Identitäten an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. 2005.

Band 38 Ernst Seibert: Kindheitsmuster in der österreichischen Gegenwartsliteratur. Zur Genealogie von Kindheit. Ein mentalitätsgeschichtlicher Diskurs im Umfeld von Kindheits- und Kinderliteratur. 2005.

Band 39 Bernhard Engelen: Aufsätze zur Kinderliteratur. Geschichte – Rezeption – Sprache. 2005.

Band 40 Gudrun Wilcke: Die Kinder- und Jugendliteratur des Nationalsozialismus als Instrument ideologischer Beeinflussung. Liedertexte – Erzählungen und Romane – Schulbücher – Zeitschriften – Bühnenwerke. 2005.

Band 41 Gabriele von Glasenapp/Gisela Wilkending (Hrsg.): Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis. 2005.

Band 42 Klaus Dieter Füller: Erfolgreiche Kinderbuchautoren des Biedermeier. Christoph von Schmid, Leopold Chimani, Gustav Nieritz, Christian Gottlob Barth. Von der Erbauung zur Unterhaltung. 2005.

Band 43 Martin B. Fischer: *Konrad* und *Gurkenkönig* jenseits der Pyrenäen. Christine Nöstlinger auf Spanisch und Katalanisch. 2006.

Band 44 Caroline Roeder: Phantastisches im Leseland. Die Entwicklung phantastischer Kinderliteratur der DDR (einschließlich der SBZ). Eine gattungsgeschichtliche Analyse. 2006.

Band 45 Sevgi Arkýlýç-Songören: Familienleben in Deutschland und in der Türkei im Spiegel der Kinder- und Jugendliteratur. Vergleichende Analyse ausgewählter deutschsprachiger und türkischer Kinder- und Jugendromane der Gegenwart. 2007.

Band 46 Inge Wild: Rollenmuster – Rollenspiele. Literarische Erkundungen von Pubertät und Adoleszenz. Gesammelte Aufsätze zur neueren Jugendliteratur. 2006.

Band 47 Moon Sun Choi: Märchen als Mädchenliteratur. Mädchenbilder in literarischen Märchen des 18. und frühen 19. Jahrhunderts. 2007.

Band 48 Annette Wagner: Postmoderne im Adoleszenzroman der Gegenwart. Studien zu Bret Easton Ellis, Douglas Coupland, Benjamin von Stuckrad-Barre und Alexa Hennig von Lange. 2007.

Band 49 Uta Strewe: *Bücher von heute sind morgen Taten* – Geschichtsdarstellung im Kinder- und Jugendbuch der DDR. 2007.

Band 50 Luke Springman: Carpe Mundum. German Youth Culture of the Weimar Republic. 2007.

Band 51 Nalda San Martín Saldías: Deutsche und südamerikanische Phantastik für Kinder. Ein Vergleich der grundlegenden Erzählmodelle. 2007.

Band 52 Susan Kreller: Englischsprachige Kinderlyrik. Deutsche Übersetzungen im 20. Jahrhundert. 2007.

Band 53 Haimaa El Wardy: Das Märchen und das Märchenhafte in den politisch engagierten Werken von Günter Grass und Rafik Schami. 2007.

Band 54 Hubert Mittler: Prinz Eisenherz oder: Das Mittelalter in der Sprechblase. Das Bild von Ritter und Rittertum zwischen 1000 und 1200 in ausgewählten historisierenden Comics. 2008.

Band 55 Gunter Reiß (Hrsg.): Kindertheater und populäre bürgerliche Musikkultur um 1900. Studien zum Weihnachtsmärchen (C. A. Görner, G. v. Bassewitz), zum patriotischen Festspiel, zur Märchenoper, zur Hausmusik (C. Reinecke, E. Fischer) und zur frühen massenmedialen Kinderkultur. 2008.

Band 56 Andrea Grandjean-Gremminger: Oper für Kinder. Zur Gattung und ihrer Geschichte. Mit einer Fallstudie zu Wilfried Hiller. 2008.

Band 57 Gabriele von Glasenapp/Hans-Heino Ewers (Hrsg.): Kriegs- und Nachkriegskindheiten. Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser. 2008.

Band 58 Nazli Hodaie: Der Orient in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur – Fallstudien aus drei Jahrhunderten. 2008.

Band 59 Kinga Erzse-Boitor: Das Bild des Anderen in der rumäniendeutschen Kinder- und Jugendliteratur. 2009.

Band 60 Svenja Blume / Bettina Kümmerling-Meibauer / Angelika Nix (Hrsg.): Astrid Lindgren – Werk und Wirkung. Internationale und interkulturelle Aspekte. 2009.

Band 61 Ursula Kliewer / Heinz-Jürgen Kliewer (Hrsg.): Nur das Denken, das wir leben, hat einen Wert. Zur Erinnerung an den Literaturdidaktiker und Kinder- und Jugendliteraturforscher Malte Dahrendorf (1928–2008). 2009.

Band 62 Wolfgang Biesterfeld: Spannungen. Zur Adaption überlieferter Stoffe in der Abenteuerliteratur für Jugendliche und Erwachsene. Studien zu Daniel Dafoe, René Caillié, Richard Wagner und Karl May. 2009.

Band 63 Heinke Kilian: Von Hexen, Zauberern und magischen Gestalten. Hexenverfolgung in der Jugendliteratur der Gegenwart – ein Thema mit aktuellen Bezügen. 2010.

Band 64 Melanie Rossi: Das Mittelalter in Romanen für Jugendliche. Historische Jugendliteratur und Identitätsbildung. 2010.

Band 65 Regina Hofmann: Der kindliche Ich-Erzähler in der modernen Kinderliteratur. Eine erzähltheoretische Analyse mit Blick auf aktuelle Kinderromane. 2010.

Band 66 Christine Gölz / Karin Hoff / Anja Tippner (Hrsg.): Filme der Kindheit – Kindheit im Film. Beispiele aus Skandinavien, Mittel- und Osteuropa. 2010.

Band 67 Anna Ulrike Schütte: Ein ferner Kontinent der Abenteuer und der Armut. Lateinamerika in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. 2010.

Band 68 Hans-Heino Ewers: Erfahrung schrieb's und reicht's der Jugend. Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Gesammelte Beiträge aus drei Jahrzehnten. 2010.

Band 69 Britta Benert / Philippe Clermont (éds.): Contre l'innocence. Esthétique de l'engagement en littérature de jeunesse. 2011.

Band 70 Ragna Metzdorf: Stilwandel des Kinderfilms. 1960er bis 1980er Jahre. 2011.

Band 71 Muriel Büsser: Affektstrategien erfolgreicher Kinderliteratur. Eine rhetorische Wirkungsanalyse. 2011.

Band 72 Judith Mohr: Zwischen Mittelerde und Tintenwelt. Zur Struktur Fantastischer Welten in der Fantasy. 2012.

Band 73 David Nikolas Schmidt: Zwischen Simulation und Narration. Theorie des Fantasy-Rollenspiels. Mit einer Analyse der Spielsysteme *Das Schwarze Auge*, *Shadowrun* und *H.P. Lovecraft's Cthulhu*. 2012.

Band 74 Norbert Hopster (Hrsg.): Die Kinder- und Jugendliteratur in der Zeit der Weimarer Republik. Zwei Teile. 2012.

Band 75 Hansjörg Hohr: Das Märchen – zwischen Kunst, Mythos und Spiel. 2012.

Band 76 Christian Bittner: Literarizität und Komplexität der Jugendliteratur zur Jahrtausendwende. 2012.

Band 77 Philippe Clermont / Laurent Bazin / Danièle Henky (éds.): Esthétiques de la distinction : *gender* et mauvais genres en littérature de jeunesse. 2013.

Band 78 Ute Dettmar / Mareile Oetken / Uwe Schwagmeier (Hrsg.): SchWellengänge. Zur Poetik, Topik und Optik des Fantastischen in Kinder- und Jugendliteratur und -medien. Kulturanalytische Streifzüge von ‚Anderswelt' bis ‚Zombie'. 2012.

Band 79 Nirredatiningtyas Rinaju Purnomowulan: Deutsche Bilderbücher der Gegenwart im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Indonesien. Eine Studie zur Anwendung von Bilderbüchern im Landeskundeunterricht für Studienanfänger. 2013.

Band 80 Andrea Weinmann: Kinderliteraturgeschichten. Kinderliteratur und Kinderliteraturgeschichtsschreibung in Deutschland seit 1945. 2013.

Band 81 Maria Becker: Schreiben in Ost und West. Ostdeutsche Autoren von Kinder- und Jugendliteratur vor und nach der Wende. 2013.

Band 82 Liping Wang: Figur und Handlung im Märchen. Die „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm im Licht der daoistischen Philosophie. 2013.

Band 83 Kaspar H. Spinner: Erziehung oder Lust am Ausleben von Fantasien? Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. 2013.

Band 84 Marie Luise Rau: Kinder von 1 bis 6. Bilderbuchrezeption und kognitive Entwicklung. 2013.

Band 85 Hans-Heino Ewers: Literaturanspruch und Unterhaltungsabsicht. Studien zur Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert. 2013.

Band 86 Ernst Seibert / Kateřina Kovačková (Hrsg.): Otfried Preußler. Von einer Poetik des Kleinen zum multimedialen Großprojekt. 2013.

Band 87 Blanca Ana Roig Rechou/Veljka Ruzicka Kenfel (eds.): The Representations of the Spanish Civil War in European Children´s Literature (1975-2008). 2014.

Band 88 Sonja Müller: Kindgemäß und literarisch wertvoll. Untersuchungen zur Theorie des *guten Jugendbuchs* – Anna Krüger, Richard Bamberger, Karl Ernst Maier. 2014.

Band 89 Gina Weinkauff / Ute Dettmar / Thomas Möbius / Ingrid Tomkowiak (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz. 2014.

Band 90 Veljka Ruzicka Kenfel (ed.): New Trends in Children's Literature Research. Twenty-first Century Approaches (2000-2012) from the University of Vigo (Spain). 2014.

Band 91 Roland Stark: Die schönen Insel-Bilderbücher. 2014.

Band 92 Anne Siebeck: Translated Children´s Fiction in New Zealand. History, Conditions of Production, Case Studies. 2014.

Band 93 Kinder- und Jugendliteraturforschung international. Ansichten und Aussichten. Festschrift für Hans-Heino Ewers. Herausgegeben von Gabriele von Glasenapp, Ute Dettmar und Bernd Dolle-Weinkauff. 2014.

Band 94 Sonja Jäkel: Inszenierungen des Essens in der Kinder- und Jugendliteratur. Aufklärung – Romantik – Biedermeier. 2015.

Band 95 Sibylle Nagel: Heimatverlust in historischen und zeitgeschichtlichen Jugendromanen der Gegenwart über Auswanderung, Flucht und Vertreibung. 2014.

Band 96 Ludger Scherer/Roland Ißler (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Romania. Impulse für ein neues romanistisches Forschungsfeld. 2015.

Band 97 Felix Giesa: Graphisches Erzählen von Adoleszenz. Deutschsprachige Autorencomics nach 2000. 2015.

Band 98 Anja Ballis/Birgit Schlachter (Hrsg.): Schätze der Kinder- und Jugendliteratur. Subjektive Lektüren und Lesesozialisation im wissenschaftlichen Kontext. 2015.

Band 99 *Die Zeitalter werden besichtigt.* Aktuelle Tendenzen der Kinder- und Jugendliteraturforschung. Festschrift für Otto Brunken. Herausgegeben von Gabriele von Glasenapp, Andre Kagelmann und Felix Giesa. 2015.

Band 100 Margarete Hopp: Das Bilderbuch, der Tod und das Kind. Eine systematische Erschließung des Themenfeldes Sterben, Tod und Trauer im Bilderbuch nach 1945. 2015.

www.peterlang.com